

Atferdsproblem blant de faglig sterke minoritetslevene

”Hvordan kan vi forklare at (noen) minoritetslever med sterke faglige ferdigheter, likevel får sosiale - og atferdsproblemer i den norske skolen?”

Azad Hawdeany



Høgskolen i **Hedmark**

Master i tilpasset opplæring
Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap
Høgskolen i Hedmark

2011

Forord

Det å skrive en avhandling om et tema ingen ikke har berørt før, er ikke lett. Jeg har fått store utfordringer med å gjennomføre dette prosjektet. Dette har tatt nesten to år av min tid, jeg har opplevd mye opp og nedgang i løpet av den tiden, men likevel var temaet interessant for meg. Jeg håper at avhandlingen kan hjelpe de andre som kommer til å skrive om det, og være interessant for dem også.

Jeg vil rette en stor takk til mine veiledere. Hovedveileder Thor Ola Engen for at han motiverte meg til å ta denne problemstillingen. Han sa at ”Jeg anbefaler at du tar den, ingen har tatt dette temaet før i Norge, samt benyttet de - sosialisering”. Han har støttet meg hele tiden underveis. Jeg takker min bi-veileder Thor Andre Skrefsrud for en sist gjennomlesing av oppgaven.

For at de har gitt uttrykk for sin opplevelse i skolen til meg, vil jeg takke mye til mine informanter; minoritetslevene, minoritetsforeldrene og mine lærerkollegaer. De var de viktigste for avhandlingen. Takk til Rune Engevold og Ronny Martinsen som har benyttet tid på å lese korrektur. Takk til Vera Elisabeth Bakke som oversatte sammendraget til engelsk.

Tiden som har gått med til å skrive avhandlingen har gått på bekostning av sosiale og praktiske ting. Min kjære familie fortjener også en stor takk for å ha hatt tålmodighet så lenge. Spesielt vil jeg takke kjære Helale for motivasjonen og oppmuntringen til mine barn Ane, Nor og Dalia.

Hamar, 11.11.2011

Azad Hawdeany

Innhold

FORORD	2
INNHold	3
NORSK SAMMENDRAG	6
ENGELSK SAMMENDRAG	7
1. INNLEDNING	8
1.1 BAKGRUNN FOR PROBLEMSTILLING	8
1.2 PROBLEMSTILLING, AVGRENSING OG VALG	9
1.3 OPPBYGGING AV OPPGAVEN	10
1.4 DEFINISJON OG BEGREPESFORKLARING	10
1.4.1 <i>Hva er et atferdsproblem</i>	10
1.4.2 <i>Ulike typer atferdsproblem</i>	11
2. OVERSIKT OVER HVA TIDLIGERE FORSKNING VISER OM ÅRSAKER TIL ATFERDSPROBLEMER	12
2.1 INDIVIDUELLE ÅRSAKER	12
2.2 MILJØMESSIGE ÅRSAKER	13
2.2.1 <i>Familiefaktorer</i>	13
2.2.2 <i>Risikofaktorer i nærmiljø og i jevnaldervenner</i>	14
2.2.3 <i>Risikofaktorer i skolen</i>	15
3. TEORETISK PERSPEKTIVER	17
3.1 SOSIALIRINGSTEORI	17
3.1.1 <i>Hoëm fire sosialiseringssløp</i>	18

3.2 DOBBELKVALIFISERINGS MODELL	20
3.3 INTERESSEKONFLIKT OG VERDIKONFLIKT	21
3.4 NÅR EN HAR GODE FAGLIGE FERDIHETER, HAR EN GODE SOSIALE FERDIGHET OGSÅ	22
3.5 INTERESSEFELLESKAP OG VERDIKONFLIKT (DE-SOSIALISERING)	24
3.5.1 <i>Interessefelleskap eller konflikt mellom skole og hjem</i>	25
3.5.2 <i>Skolen er instrumentell virksomhet for minoritets elever</i>	26
3.5.3 <i>Minoritets elever mangler metakognitive ferdigheter</i>	28
3.5.4 <i>Atferdsproblem kan være resultat av skolens usynlige pedagogikk</i>	30
3.5.5 <i>Atferdsproblem kan være en reaksjon på lærerens ulik behandling</i>	32
3.5.6 <i>Verdikonflikt mellom skolen og minoritetshjem</i>	33
3.6 OPPSUMMERING	35
4. VITENSKAPESTEORETISKE POSISJONER OG METODE	36
4.1 METODISKE POSISJONER	36
4.2 BAKGRUNN FOR UTVALG AV METODE	37
4.3 VITENSKAPESTEORETISK METODEDRØFTING	40
4.3.1 <i>kvantitativ og kvalitativ metode</i>	40
4.3.2 <i>Hermeneutikk og positivisme</i>	41
4.4 DRØFTING AV METODE	43
4.4.1 <i>Ustrukturert observasjon</i>	43
4.4.2 <i>Feltnotater</i>	44
4.4.3 <i>Drøfting av kvalitativt forskningsintervju</i>	45
4.4.4 <i>Intervjuguiden</i>	47
4.4.5 <i>Gruppeintervju</i>	47

4.5 VALIDITET, RELIABILITET, OG GENERALISERBARHET	48
4.6 ETISKE SPØRSMÅL	51
4.7 OPPSUMMERING AV METODE	52
5. PRESENTASJON OG DISKUSJON AV FUNN	53
5.1 PRESENTASJON AV GENERELLE RISIKOFAKTORER	53
5.2 INTERESSEFELLESKAP OG VERDIKONFLIKT (DE-SOSIALISERING)	55
5.2.1 <i>Interessefelleskap</i>	55
5.2.2 <i>Verdikonflikt mellom skolen og minoritetshjem</i>	57
5.3 SKOLENS INSTRUMENTELLE VIRKSOMHET	61
5.3.1 <i>Minoritets elever kan få en svak identitet ved å bli holdt utenfor sosiale samspill</i>	63
5.3.2 <i>Minoritets elever vil danne et samhold</i>	64
5.4 METAKOGNITIVE FERDIGHETER	67
5.5 SYNLIG OPPDRAGELSE I HJEMMET	70
5.6 USYNLIG PEDAGOGIKK PÅ SKOLEN	72
5.7 FORSKJELLSBEHANDLING AV MINORITETSELEVENE	75
6. KONKLUSJON OG AVSLUTNING	79
7. LITERATURLISTE	81
8. VEDLEGG	86
8.1 INFORMASJONSSKRIV OM UNDERSØKELSEN	86
8.2 NORSK SAMFUNNSVITENSKAPLIGE DATATJENESTE	88
8.3 INTERVJUGUEIDE TIL MINORITETSELEVER	90
8.4 INTERVJUGUEIDE TIL MINORITETSELEVERS FORELDRE	91
8.5 INTERVJUGUEIDE TIL LÆRERE	92

Norsk sammendrag

I denne avhandlingen leter jeg etter årsakpåvirkninger på faglig sterke minoritetslevers atferdsproblemer. Jeg satt som en morsmållærer/tospråkliglærer med et spørsmål om disse elevers atferdsproblemer i mange år. Jeg prøver å svare på dette spørsmålet ved å knytte atferdsproblemer hos minoritetslever til en sosialiseringsteori. En sosialiseringsteori anvender teorien om kulturell kapital, for eksempel hvordan sosiale og kulturelle verdiforskjeller gir betydning i et felt, hvor noen aktører og aktørgrupper former og setter deres verdiorienteringer som gyldige for alle deltakere i feltet, og dermed ekskluderer grupper og personer med andre verdiorienteringer. Eller som reaksjon at noen deltakere selv ekskluderer seg og motsetter seg den verdiorienteringen som foregår på skolen, og i samfunnet.

Som pedagoger vil man forvente at minoritetslevene skal ha en rolig, velordnet, planmessig og formålsrettet livsførsel. En vil understreke at, på det mer bevisste plan er formålet å forsøke og skape forståelse for problemene, og motvirke fordømmelse av minoritetslever med atferdsproblemer. Jeg vil begrunne mitt engasjement i minoritetslevenes atferdsproblemer i at jeg ser det som min, og pedagogens, oppgave å reise mennesker opp, minne dem om deres verdighet og gi dem et nytt håp eller mot.

Etter hånden, som jeg har hørt flere og flere lærere og pedagoger fortelle om hvordan minoritetslever, spesielt gutter, danner gjenger og på forskjellige måter motsetter seg skolens autoritet, verdier og normer, så er jeg blitt nysgjerrig og ønsker å undersøke disse fortellingene og opplevelsene. Jeg har derfor etterspurt, om jeg i mitt materiale, kan se tendenser til at minoritetslevene utvikler en form for atferd som er preget av verdikonflikt og opposisjonell subkultur. Av skolen oppfattes det som antisosialt og bekymrende. Det bildet, som kommer ut av mitt materiale, peker langt fra på, at noen minoritetslever prøver å gjøre opprør mot skolens kulturelle verdier og normer. Her er jeg mer opptatt av for å søke i sosiale og kulturelle årsaker.

Summary in English

In this thesis I am trying to find the reasons for and impacts on the problems with behavior that theoretically strong pupils with minority background have. As a bilingual teacher I have observed and been interested in these behavior problems for many years.

I want to find the answer to this question by connecting the behavior problems among minority pupils to socialization theory. A socialization theory uses the theory of cultural capital and focuses on how social and cultural differences in values have significance within a certain field. Furthermore how some participants and groups of participants form and define the values for all the participants in the field and thereby exclude groups and people with a different value orientation. Or as a reaction to that, some participants may exclude themselves and oppose to the value orientation that take place in school and in the society in general.

As educators it is natural to expect minority pupils to have a calm, planned and well organized way of living. One wants to emphasize that on a more conscious level the aim is to create understanding for the problems and to prevent condemnation of minority pupils with behavior problems.

My commitment in the minority pupils and their behavior problems is a result of my view of the educator and his or her most important task which is to raise people, remind them of their dignity and give them restored hope and courage.

During my career I have heard several teachers and educators tell about how the minority pupils, especially boys, form gangs and in different ways oppose to the school's authority, values and norms. I became interested in studying these stories and experiences. I have therefore formed the question if I, in my material, can find tendencies that show that minority pupils develop a way of behavior which is characterized by conflicting values and oppositional subculture. By the school this is regarded as antisocial behavior and a source of concern.

The material I found does not show that minority pupils try to rebel against the school's cultural values and norms. I am more interested in looking into the social and cultural reasons.

1. Innledning

I dette kapitlet vil jeg presentere oppgavens problemstilling, bakgrunn for valg av problemstillingen, og gi en redegjørelse for begreper innen atferdsproblematikk.

1.1 Bakgrunn for problemstilling

Det som vekket min interesse til å skrive denne avhandlingen var først mine erfaringer etter tolv års arbeid med minoritets elever i skolen. Man har opplevd vanskelige situasjoner i løpet av disse årene. Mer konkret kan jeg oppsummere min begrunnelse som lærer for å være opptatt av minoritets elevens atferdsproblemer i disse punkter. For det første skyldes det mine interesser for dette området, rapporter fra praksisfeltet, fra lærere som stadig forteller om atferdsproblemer på skolen blant minoritets elevene. For det andre synes jeg at det er viktig å rette oppmerksomhet mot dette feltet for å finne ut om det er noe i påstanden om at vårt samfunn er preget av normskrise, verdikonflikt og mangel på klare holdninger (Østerberg, 2003), og at atferdsproblemer har sammenheng med dette.

Det andre som vekte min interesse er at jeg selv er en minoritet. Hos oss som minoriteter forventer man at barn skal være lydige, vise respekt og oppføre seg pent på skolen, noe som er tradisjonelt og kulturbetinget. Men i motsetning til det, viser noen minoritets elever en oppførsel som ikke er forventet på skolen. Lærere klager hele tiden på det. Da blir man skuffet over å oppleve negativ atferd av minoritets elever. Jeg har flere ganger stått mellom minoritets elever og lærere i konflikter mellom disse. På den ene siden læreren som har klaget på minoritets elevens handlinger. På den andre siden var det minoritets elevene som ofte klaget over det de opplevde på skolen, som urettferdighet fra lærere overfor dem, de sier ofte at "*læreren gjør ikke noe*". Disse elevene kommer ofte til meg for å vise sine bekymringer, det kan være disse elevene identifiserer seg med meg som en av dem, eller som en voksen som hjelper dem med å ordne deres problemer på skolen. Derfor har de gitt uttrykk for sin opplevelse på skolen til meg.

Det tredje som vekket min interesse var at jeg er samfunnsfaglærer til minoritets foreldre på et læringssenter for voksne innvandrere. Flere ganger hørte jeg der hvordan minoritets foreldre opplever vanskeligheter med sine barns atferd i den norske skolen. Jeg er også leder for et prosjekt som Norges Røde Kors har, prosjektet kalles SEIF. I det prosjektet kan minoritets foreldre som har barn i barnehage og i skolealderen delta. De skulle læres hvordan de

skal løse sine barns problemer i dette samfunnet. De gir alltid klart signal om at det som gjør det vanskelig for dem og deres barn, er å bo i et samfunn som er helt forskjell i levemåte, i verdier og interesser. I tillegg til det har jeg mange ganger vært tolk for offentlige institusjoner der det var problemer mellom skolen og minoritetsfamilier eller minoritets elever og deres foreldre. Alt dette har gitt meg mye kunnskap om temaet og anledning til å samle informasjon fra forskjellige synsvinkler. Jeg hadde hele tiden tilgang til å gå tilbake til informantene for å spørre dem. Dette ga meg adgang også til viktige kilder.

Til slutt vil jeg nevne at jeg ble påvirket av min lærer Engen (Høgskolen i Hedmark) til å skrive om faglig sterke minoritets elever. Det var ingen som hadde tatt dette temaet før i Norge. Det ble en spennende og utfordrende problemstilling, som hadde positive påvirkninger på meg.

1.2 Problemstilling, avgrensing og valg

Dette er cirka to års arbeid. Jeg kunne med materialet som jeg har samlet skrevet fire masteroppgaver, men på grunn av avhandlingens omfang og min tidsklemme, måtte jeg bare beholde det viktigste. Utfordringene med å skrive avhandlingen var mange, blant annet at ingen hadde skrevet direkte om dette temaet før. Så hadde jeg vanskeligheter med å finne riktig norsk pensum. Da måtte jeg lete etter pensum på andre språk. Jeg fant litt på dansk (Gilliam 2007, Gitz-Johansen 2006). Dette ga noen vanskeligheter for meg med å oversette til norsk, som er mitt andre språk. I hvert fall var det ikke lett å samle opp materiale, spesielt til teoridelen, samt avgrense avhandlingen.

Min problemstilling er: *”Hvordan kan vi forklare at (noen) minoritets elever med sterke faglige ferdigheter, likevel får sosiale - og atferdsproblemer i den norske skolen?”*

For å definere hvem av minoritets elevene som kunne trekkes eller utvelges til min avhandling, måtte jeg spørre deres kontaktlærere. Kontaktlærerne mente at de som ble utpekt var de som har atferdsproblemer på skolen. Det var 25 minoritets elever av 65 elever på den ene skolen jeg har observert, de 25 elevene var de beste elevene i sin klasse. Likevel hadde 19 av dem sosiale problemer og atferdsproblemer, bare på en skole, etter lærernes mening. Jeg valgte noen av dem etter deres foreldres tillatelse til å observere på skolen og intervju dem senere. Noen foreldre var uenige med skolen og de ga ikke tillatelse, de mente at barna deres ikke hadde noen problemer.

1.3 Oppbygning av oppgaven

I kapittel to er en oversikt over atferdsproblemer generelt presentert først.

Kapittel tre inneholder teoridelen. I denne delen av oppgaven vil jeg redegjøre for teori knyttet opp mot atferdsproblemer og sosialisering i to kulturelle verdier som kan påvirke minoritetslevers atferdsproblemer. Jeg vil belyse minoritetslevers sosiale problemer og atferdsproblemer i lys av Anton Hoëms sosialiseringsteori (1978). De-sosialiseringsforløp er relevant for å forklare med hvorfor minoritetslever med sterke faglige ferdigheter har sosiale og atferdsproblemer på skolen.

I kapittel fire skriver jeg om mitt valg av metoder. Det vil si de metodene jeg bruker for å samle inn og analysere data, samt forhold knyttet opp mot etikk og forskerrolle.

I kapittel fem vil jeg presentere data, tolke og diskutere sentrale forskningsfunn.

Kapittel seks består av konklusjon og avslutning. I dette kapittelet oppsummerer jeg faktorene som påvirker minoritetslevers atferdsproblemer. I tillegg til dette vil jeg gi noen avsluttende kommentarer knyttet til funnene.

1.4 Definisjon og begrepsforklaring

1.4.1 Hva er et atferdsproblem?

I følge Aasen, Nordtug, Ertesvåg og Leirvik (2005) er atferdsproblem på mange måter et uklart begrep. Det er en rekke handlinger som enkeltindivider eller grupper utfører. Atferdsproblem brukes om disiplinproblemer, avvikende atferd, antisosial atferd, atferdsforstyrrelser, emosjonelle problemer og vansker, tilpasningsvansker, og sosiale problemer eller vansker. Selv om man kan observere og registrere relativt objektivt, finnes det likevel ikke en allment akseptert definisjon eller klare skillelinjer mellom normal atferd, normal oppdragelse og atferdsproblemer. Jeg kommer til å benytte forskjellige begreper om atferdsproblem i min avhandling senere. Ogden (2001) skriver at til tross for at atferdsproblem oppfattes som en egenskap ved eleven, er det antakelig riktig å hevde at de er et resultat av samhandling med andre, barn er avhengig av sine omgivelser. Atferdsproblemer i skolen er sosialt definerte, og dermed ikke et fenomen som eksisterer uavhengig av rådende sosiale og kulturelle verdier og normer.

”Atferdsproblemer i ulike sosiale og kulturelle fellesskap har til felles, er at atferden bryter med allment aksepterte normer og verdier, og hemmer eller ødelegger for fellesskapet og den samhandling som foregår der” (Nordahl, Sørli, Manger, og Tveit, 2007, s.19).

Alvorlige atferdsproblem refereres til de tilfeller der en elevs oppførsel over tid preges av et mønster av antisosiale handlinger i hjem, skole og eventuelt også andre sammenhenger som nabolag. Disse handlinger medfører betydelig skade, plage og eller krenkelse av andre mennesker. Et annet kjennetegn er at deres skolefaglige og sosiale kompetansenivå ligger klart under det normale for alderen. Den griper direkte og forstyrrende inn i skolehverdagen, den utgjør et særlig problem både for lærere og foreldre, og de opplever atferden som umulig å håndtere (Nordahl, Sørli, Tveit og Manger, 2003, s.10).

Sosialkompetanse er nært knyttet til oppdragelse av barn og unge, og er kanskje det viktigste produkt av hjemmets og skolens/barnehagens sosialisering. Det er en systematisk sammenheng mellom atferdsproblemer og sosial kompetanse. Elever med atferdsproblemer kjennetegnes ofte av manglende sosial kompetanse eller ferdigheter (Ogden, 2001, s. 23, 186-217).

En minoritetselev er en elev som har et annet morsmål enn norsk eller samisk (Mønsterplanen⁸⁷).

1.4.2 Ulike typer atferdproblem

Ogden skiller mellom tre grupper ”*læringshemmende atferd, alvorlige norm- og regelbrudd, og utagerende og innadventt problematferd*” (2001, s. 28). I følge Aasen et al. (2005) kan atferdsproblem – begrepet brukes om utagerende atferd som kan ses og føles på kroppen av andre. Det kan være atferd som vi mener er dårlig, fordi den bryter med de aksepterte regler i gitte sammenhenger. Den brukes til innagerende atferd også, som kan vise til hemming og angstatferd med resultat i tilbaketrekking fra sosiale situasjoner. Sørli og Nordahl (1998) hevder at et viktig skille går mellom alvorlige atferdsproblemer som skulk, fysisk angrep og mobbing på den ene siden, og undervisnings – og læringshemmende atferd som disiplinproblemer på andre siden. Læringshemmende atferd er gjensidig forsterkende atferd og konflikter som involverer flere elever, og som fører til manglende arbeidsro eller arbeidsinnsats, og dermed til et dårlig læringsmiljø. Når en vil lete etter årsaker som påvirker minoritetselevs atferd, får en vanskeligheter med ikke å peke på generelle risikofaktorer for barns atferd. Derfor vil jeg skrive om generelle risikofaktorer for atferdsproblemer i neste avsnitt først, og i kapittel fire drøfte dem i forhold til minoritetslever.

2. Oversikt over hva tidligere forskning viser om årsaker til atferdsproblemer

Hva vet vi om årsaken til at barn og unge utvikler atferdsproblemer, og hva er det som kan hindre eller bremse en slik utvikling? Det er ikke lett å svare på slike spørsmål. Forskere har kartlagt en rekke forhold som utsetter barn for risiko for utvikling av atferdsproblemer sier Nordahl et al. (2007, s. 80-105). Forskningen har gitt oss klar støtte for at det er mange risikofaktorer som henger sammen med utviklingen av atferdsproblemer hos elever (Nordahl et al., 2003, s. 10). ”*En risikofaktor kan være et faresignal eller en forløpsindikator for atferdsproblemer*” (Nordahl et al., 2007, s. 81). Atferdsproblemer er vanligvis et resultat av flere samvirkende forhold, og de mest aktuelle teoriene om utvikling, opprettholdelse og reduksjon av atferdsproblemer, bygger på en slik forståelse.

Årsaken til at barn utvikler problematferd, er arvelige og miljømessige. Ogden (2001) mener at årsaker kan være individuelle forhold knyttet til arv, generasjon, helse, følelser og tenkning, eller miljømessige årsaker knyttet til familie, venner, skolen og andre deler av det sosiale nettverket. I tillegg påvirkes barn av det utvidede miljøet som omtales som kultur og samfunnsforhold.

2.1 Individuelle årsaker

Ved årsaksforklaringer finner vi årsaker til elevens atferd inne i eleven selv som han eller hun ikke har herredømme over. Ogden (2001) har delt individers risikofaktorer til biologiske, genetiske og kognitive. Biologiske risikofaktorer er dokumentert i forskning, og blant markørene finner vi oppmerksomhetssvikt, hyperaktivitet (AD/HD) og impulsivitet. Hyperaktive barn løper stor risiko for å utvikle atferdsforstyrrelser. Selv om hyperaktivitet er en sterk arvelig komponent, er utvikling av atferdsforstyrrelse mer avhengig av sosiale påvirkninger i miljøet. Impulsive barn utnytter ikke tidligere erfaringer, og de forutser ikke konsekvensene av sine handlinger. Det viktigste er at manglende impulskontroll fører til at barn ikke har formidlet kontroll over atferden. Dette fører til at barn er aggressive mot andre. Den kognitive risikoen er aggressivitet. Barns kognisjon spiller en nøkkelrolle for hvor og når de begår aggressive eller voldelige handlinger. Aggressive barn tenker at aggresjon er en grei løsning som fører til positive resultater og at de negative omkostninger er små (Ogden, 2001, s. 47-49).

I tillegg til de ovenfornevnte risikofaktorene skriver Nordahl et al. (2007, s. 87- 89) om mangelfull sosial kompetanse og kjønn som risikofaktorer. Lav sosial kompetanse predikerer

antisosial atferd, og denne henger sammen med atferdsproblemer i skolen. Eleven som viser et atferdsproblem, synes å ha et stort sosialt kompetanseproblem også. Omfanget av atferdsproblemer har klar sammenheng med barnets kjønn. Det å være gutt synes i seg selv å være en risikofaktor. I tillegg til tidlig fødsel og vanskeligheter under svangerskapet og kjemisk ubalanse i elevens kropp kan være andre årsaker til atferdsproblemer. Nordahl (2004) påpeker at når vi individualiserer atferdsproblem, vil vi rive elevens problemer ut at den samfunnsmessige sammenheng som er årsaken til problemet. Problemet blir oppfattet som individets problem i forhold til samfunnet, se for eksempel Nordahl et al. (2007, s. 12). Rutter (referert i Ogden 2001) påstår at alle barn kan ha gener som gjør dem sårbare for å utvikle uønskede trekk eller vansker. Men de fleste går klar, enten fordi de bare har noen av disse genene eller fordi de ikke har vært utsatt for de nødvendige miljømessige risikobelastningene. Selv om biologiske påvirkninger forekommer er det viktig å erkjenne at mennesker er sosiale vesener, som tenker, snakker og føler. Fysiologien påvirker atferd, men sosiale erfaringer har også konsekvenser for atferd.

2.2 Miljømessige årsaker

Her ser vi på atferdsproblemer i sammenheng med familie og samfunnsmessige utviklingstendenser. Familien kan trekkes inn fordi den kan ha innvirkning på elevens atferdsproblem. Innenfor det samfunnsmessige perspektivet kan atferdsproblemer belyses, forklares og forstås i lys av utstøtningsmekanismer. Dette innebærer at minoritets elever ikke er integrert i de etablerte samfunnsfunksjonelle institusjoner.

2.2.1 Familiefaktorer

Ogden (2001) slår fast at familien ofte fungerer som et filter for andre miljøpåvirkninger, og måten den fungerer på bidrar innen visse grenseverdier til å forstreke, dempe eller nøytralisere effekten av andre påvirkninger. Risikofaktorene som påvirker barns atferd i familien henger sammen med familiestruktur og familiefungering, som foreldrenes samlivsbrudd, og ekteskapskonflikter, som aleneforsørgere med lav inntekt, psykiske problemer, stoffmisbruk og kriminalitet. Familiestress og utilstrekkelighetsfølelser på grunn av fattigdom og sosial deprivasjon og fiendtlig oppdragelsespraksis, kan forårsake atferdsproblemer. Vi kan snakke og fokusere på foreldre med manglende omsorgsevne i oppdragelsespraksisen, eller foreldre som

prioriterer egne behov på bekostning av barns behov. Et barn som har blitt mishandlet har lettere for å reagere på stress, konflikter og motgang med aggresjon (Ogden, 2001, s. 50-51).

Bruk av negative konsekvenser, foreldres manglende tilsyn, manglende sosiale ferdigheter, manglende involvering, og manglende problemløsning i familien, fører til at barnet utvikler to sett av problemer. De to settene er antisosial atferd og manglende sosiale ferdigheter (Nordahl et al., 2007, s. 91-94).

Ogden (2001) påstår også at tvangsmidler i familieprosessen er en drivkraft for utvikling av problematferd. Når familiemedlemmer maser og skriker til hverandre for å få andre til å gjøre noe, er de involvert i den nevnte prosessen. Barn lærer seg å kontrollere omgivelsene gjennom aggressiv atferd. De lærer raskt at andre familiemedlemmer trekker seg tilbake og gir opp når de går til motangrep eller skriker. Barnet derimot, utvikler et atferdsproblem og det slipper å gjøre noe som det ikke vil, eventuelt det får noe det vil ha. De godtar ikke noen form for regler og autoriteter, eller at det settes grenser for dem i det hele tatt.

2.2. 2 Risikofaktorer i nærmiljø og i jevnaldervenner

Nærmiljøet kan utgjøre en risikofaktor dersom det kjennetegnes av svak sosial kontroll, fattigdom, høy befolkningstetthet, forfall og kriminelle subkulturer. Mangel på offentlige servicetiltak og mangel på voksenstyrte fritidstilbud, samt høy mobilitet og lett tilgang til våpen og rusmidler, har også negativ innflytelse på barns utvikling av atferdsproblemer. De vokser opp i et miljø hvor barn utsettes for økonomisk og sosial deprivasjon. Svake sosiale bånd i nabolaget og antisosiale rollemodeller øker altså sannsynligheten for atferdsproblemer i ungdomsalderen. Negative effekter av medieeksponert vold og kriminalitet antas også å kunne bidra til utvikling av atferdsproblemer. Det er usikkert hvor store de negative effektene er (Nordahl et al., 2007, s. 95-96).

Ogden (2001) skriver at forholdet til kameratene ligger høyt i verdihierarkiet hos elevene. Individer blir kriminelle på grunn av venner de omgir seg med. Aggressiv og utagerende atferd er en faktor for alvorlige atferdsproblemer, og dette fører til at barn avvises av sine jevnaldrende, noe som igjen kan føre til at de begynner å skulke og slutter å gå på skolen. Barn som opptrer aggressivt og fiendtlig i skolen, utløser ofte aggressive motreaksjoner fra jevnaldrende og de opparbeider seg et negativt omdømme. Da blir de utestengt fra det sosiale fellesskapet og definert som en av de andre. Enkelte elever vil derfor søke trygghet og identitet i mer negativ

jevnalderkultur, hvor utagerende atferd ikke bare aksepteres, men også forventes. Fysisk og verbal aggresjon kan i visse miljøer være nødvendig for å hevde seg, og den kan være ledd i å skape samhold i en antisosial kameratgjeng. Det er lett for dem å knytte seg til slike barn som har atferdsproblemer. De danner grupper, og disse kjennetegnes av negative holdninger til skolen og voksne autoriteter.

2.2.3 Risikofaktorer i skolen

Ogden (2001) sier at når en skal forklare atferdsproblemer i skolen, er det viktig å se nærmere på faktorer som er særegne for skolen. Skolen er på den ene siden en egen arena med sine risikofaktorer, muligheter og utfordringer. Eleven – lærerollen finner vi i alle skolene, sammen med undervisning og læringsaktivitet, prestasjon og samarbeidskrav. På den andre siden er skolene forskjellige og kan i ulik grad skape eller forebygge atferdsproblemer. Skolen har en egenart som kan bidra til at den er en del av problemet eller en del av løsningen når det gjelder atferdsproblemer. Skolen og læreren har makt og kontroll som kan brukes og misbrukes.

Hundeide (2003) mener at læreren har størst definisjonsmakt over eleven. Det betyr at lærerens oppfatninger, meninger og antydninger har størst gjennomslagskraft og blir oppfattet av andre elever som viktig og sann. Dette gjør at noen elever blir offer for en slik negativ definisjon. Dette fører til at eleven inntar en taperposisjon og begynner å se seg selv i lys av lærerens oppfatning. Dette fører til at andre elever blir fristet til å gjøre det samme. Ogden (2001) sier at det er viktig å drøfte hvilke grunnleggende verdier og menneskesyn tiltakene i skolen bygger på. Det er viktig å vurdere kjennetegn ved læreren og skolemiljøet som kan bidra til dårlig mestring av elevatferd.

I Stortingsmelding 31 (2008, s. 26) står det at dersom lærerne har en dominerende lederstil, er lukket for samarbeid og involvering fra elevene, vil elevene i større grad utvikle lav motivasjon og svak selvtillit. Autoritære lærere som krever lydighet, reagerer med sinne og tyr til straff og tvang, skaper ikke en varig forbedring av klassemiljøet. Ogden (2001) sier i et klasserom oppstår atferdsproblemer når det er dårlig relasjoner mellom læreren og elever. Det er ikke lærerens kvalitet alene som bestemmer over klassemiljøet. Klasseklimaet er avhengig av den gjensidige tilpasningen eller forhandlingen mellom læreren og eleven. Det som kan skje er at læreren og eleven blir en dårlig rollemodell. Det er vanligst når eleven ikke liker læreren at de viser dårlig atferd. Læreren og eleven kan da utvikle gjensidig antipati for hverandre, dette øker risikoen for at atferden hos eleven forverres. Når det ikke går bra på skolen, er problemet med disiplin og

engasjement i skolen. På skoler med disiplinproblemer skapes det lett et miljø som gir grobunn for mer alvorlige atferdsproblemer. Det er visse sosiale situasjoner som innebærer økte muligheter eller legger direkte press på barn for at de skal utføre antisosiale handlinger. Nordahl et al. (2007, s. 95) gir eksempler på sosiale situasjoner, f. eks gruppeinndeling og segregering, etter grad av problematferd som har vist seg å føre til forverrede atferdsproblemer på lang sikt. Når skolen har mange elever med lav skolemotivasjon, som mistrives på skolen, har omfattende fravær, tilkortkomming og elever som har dårlig holdninger til skolen framstår de som risikofaktorer. I tillegg er det også noen strukturelle og organisatoriske faktorer, som for eksempel lite responsiv og uklar klasseledelse, som utvikler atferdsproblemer hos elever. Atferden er som regel avhengig av klassemiljøet, de kontekstuelle betingelsene i klassen og på skolen. I tillegg til dette kan en dårlig relasjon mellom familien og skolen påvirker atferd, men på grunn av omfanget gir jeg meg her med å skrive mer om samarbeid skole- hjem.

Stortingsmeld 16 (2007) viser til forskning om at lærere systematisk har lavere forventninger til enkelte elevgrupper, blant annet minoritets elever og elever med lavt utdannende foreldre. Dette er basert på forutinntatte oppfatninger av foreldrene. Negative forventninger har sterkere effekt enn positive. Det er lettere å svekke en elevs tro på seg selv enn å løfte den. Både positiv og negativ oppmerksomhet påvirker elevens atferd. Atferdsproblemer blant minoritets elever kan regnes som et resultat av mangler i skolens forventninger og krav.

Ogden (2001) hevder at skolene ikke er sensitive overfor disse elevenes personlige, sosiale og pedagogiske behov og derfor ikke gir et tilpasset undervisningsopplegg eller miljøtilbud. Som en følge av dette møtes elever med uegnede forventninger som enten er for høye eller for lave. Eller de møtes med inkonsekvente eller uegnede reaksjoner. Lærestoffet og arbeidsformene er lite motiverende og det er for lite belønning for positiv atferd og for stor vekt på kortsiktige løsninger på atferdsproblemene. Minoritetsgrupper er blant barn og unge som på sikt risikerer permanent marginalisering som innebærer sosial isolasjon, passivisering, helseproblemer, personlig og økonomiske problemer, lav sosial status og redusert livskvalitet. Disse elevene står i fare for å bli avvist og utestengt fra viktige oppvekstmiljøer. Dette reduserer deres valgmuligheter i utdanning og arbeidsliv, og muligheten til å kontrollere sine egne liv (Ogden, 2001, s. 39- 185). Jeg skriver mer om det i teori delen som er neste kapitlet.

3. Teoretiske perspektiver

I dette kapitelet kommer jeg til å behandle mitt avhandlingsteoretiske innhold. Her vil jeg redegjøre for årsakspåvirkninger på faglig sterke minoritetslevers atferdsproblemer. Anton Hoëms (1978) sosialiseringsteori benytter jeg for å belyse faglig sterke minoritetslevers atferdsproblemer. Engen (1989) sier at et av sosialiseringsteoriens viktigste bidrag til forståelsen av læring og sosialutvikling er viten om at læreforutsetninger ikke bare er individuelt, men også kulturelt betinget, og dermed bundet til sosial bakgrunn. Lærevilje og læreevne overfor det formelle systemet (skolen og barnehagen) er ikke bare en virkning av psykologiske egenskaper ved individet, men innholdet i den uformelle sosialisering som foregår i hjemmet, i nærmiljøet og i lokalsamfunnet, er av stor betydning, det vil si; de kulturelle faktorer (Engen, 1989, s.375). Av grunnene ovenfor vil jeg, i lyset av den teorien, berøre min problemstilling som er:

”Hvordan kan vi forklare at (noen) minoritetslever med sterke faglige ferdigheter, likevel får sosiale - og atferdsproblemer i den norske skolen?”

Jeg har en hypotese om at noen av minoritetslevene er faglig sterke, men samtidig har sosiale problemer og atferdsproblemer. Jeg vil komme tilbake til det i hypoteseavsnittet, men la meg først kort gjøre rede for hovedelementene i sosialiseringsmodellen til Hoëm. Deretter vil jeg gjøre greie for Engens videreføring av dobbeltkvalifiseringsmodellen. Jeg vil skrive kort om minoritetslevene som mislykkes i den norske skolen, og etter det kommer jeg til å belyse faglig sterke minoritetslevers atferdsproblemer, som er fokus for min avhandling, i lyset av de-sosisaliseringsteori, samtidig nevner jeg andre grupper av minoritetslever under dette avsnittet også, men veldig kort. Dette er for å forklare minoritetslevers sosiale problemer og atferdsproblemer i den norske skolen.

3.1 Sosialiseringsteori

Hoëm (1978) skriver at sosialisering kan forstås som en prosess der et individ inngår i et samhandlingsforhold til kulturen omkring, individet internaliserer (gjør) noe ytre til noe indre.

Et sosialt system vil være et sett av relasjoner i gjensidig definerte forhold til hverandre. At et individ vokser seg inn i et slik sosialt system, kalles sosialisering. I denne prosessen overføres verdier og normer, ferdigheter utvikles, og erkjennelse av egen verdi etableres. Sosialisering er en forutsetning for videreføring av de fenomener og faktorer som kan kalles kultur eller kulturytringer, samtidig som eksistensen av disse

utgjør sosialiseringens innhold. Kultur er en folkegruppes samlede kunnskaper, atferds- og verdinormer, og danner sosialiseringens innhold som blir gitt videre fra en generasjon til den neste. Både sosialiseringens innhold, måten det formidles på, og aktørenes roller i denne prosessen varierer fra samfunn til samfunn (Hoëm, 1978, s.13).

Jeg mener at begrepet kultur omfatter menneskegruppers totale måte å leve på. Ut fra Hoëms definisjon forstår jeg det slik at gjennom sosialisering skaper man både sin identitet, og lærer de sosiale og kulturelle verdinormer. Gjennom denne prosessen utvikler vi egen identitet. Vi erfarer hvem og hva vi er, hva vi vet og hva vi kan ha av rettigheter og plikter, hva som forventes av oss og hvordan andre oppfatter oss. Med andre ord, identitet er ”*det bildet barnet får av seg selv, dannes i et samspill med andre, innen en sosial ramme*” (Skoug, 2004, s. 139).

Verdier og interesse står sentralt i Hoëms teori. Hoëm (1978) bruker begreper; verdikonflikt og interessefelleskap, mellom skole og hjem, er to faktorer som er relevante for min problemstilling og for å benytte i min avhandling. Verdier er de grunnleggende livsforklaringer barnet møter i familien og på skolen. Dersom det er stor grad av samsvar mellom verdiene i familien og på skolen, vil det foreligge et verdifelleskap mellom disse. Hvis familien og skolen har ulikt livssyn og de representerer verdier som er i konflikt, eller skolen konsentrerer seg om andre verdier enn de som hjemmet er opptatt av, vil forholdet kunne beskrives som en verdikonflikt. Interesse gjelder det konkrete innholdet skolen legger fram og påvirker barna med, eller legger vekt på. Når foreldre og skole er enige om den orienteringen som finner sted, da blir det interessefelleskap, men når det er uenighet om den kulturelle orienteringen blir det en interessekonflikt (Engen, 1989, s. 376).

3.1.1 Hoëm fire sosialiseringsløp

Hoëms (1978) har fire sosialiseringsforløp, de er; forsterkende sosialisering, de–sosialisering, re-sosialisering og skjermet sosialisering (s.62-79). Det første sosialiseringsforløpet, forsterkende sosialisering, er basert på at hjem og skole stort sett har felles interesser og felles verdier, at de verdibundne faktorer i skolen virker identitetsskapende. Videre eksisterer det redskapsfaktorer som får en instrumentell funksjon. Denne sosialiseringen er gunstig med hensyn til læring, utvikling, trivsel og motivasjon (Engen, 1989, s. 383-392). Skolen medvirker til å forsterke hjemmets sosialisering for elever fra akademiske hjem. Barn fra andre samfunnsgrupper vil i

skoletiden gjennomløpe ulike sosialiseringsprosesser (Walle-Hansen, 1992, s. 37). Et slikt verdi- og interessefelleskap finner jeg ikke hos mine informanter, det blir uaktuelt for min avhandling.

Hoëms (1978) andre sosialiseringsforløp er de-sosialisering. Denne prosessen bygger på en kombinasjon av interessefelleskap og verdikonflikt mellom hjem og skolen. At de verdibundne faktorene ikke virker identitetsskapende på eleven, slik at de verdibundne faktorer i stedet får redskapskarakter og en instrumentell funksjon alene. Dette fører til at den tidligere sosialisering som foregikk hjemme blir svekket, uten at ny sosialisering som kan virke identitetsskapende settes i stedet. Her blir det et brudd mellom den første uformelle sosialiseringen i familien og den videre formelle sosialiseringen i skolen. Om faglig sterke elever skal oppleve desosialisering, eller ikke, er avhengig av om hjemmet kan hjelpe elevene å tolke den majoritetskulturelle påvirkningen. Kan foreldre støtte eleven, blir virkningen integrerende sosialisering. Kan de ikke det, blir virkningen desosialisering (Engen, 2003, s. 154). Øzerk (1992) sier at foreldre er interesserte i barns læring, men noen foreldre klarer ikke å hjelpe deres barn. Erfaringen fra daglig arbeid som morsmål/tospråklig faglærer, viser at forholdet mellom noen faglig sterke minoritetsfamilier og den norske skolen er slik verdikonflikt og interesserfelleskap. Derfor kommer jeg til å belyse faglig sterke elevers problemer på skolen i lyset av dette de - sosialiseringsforløpet.

I re-sosialisering som er Hoëms (1978) tredje sosialiseringsforløp, er også interessefelleskap og verdikonflikt mellom skolen og hjem, men med den forskjell at de verdibundne faktorer i skolen virker identitetsskapende. Det eksisterer redskapsfaktorer som får en instrumentell funksjon og at det foregår en de-sosialisering eller en ny-sosialisering. De-sosialisering kan altså suppleres med re-sosialisering. Her tenker jeg at selv om minoritetsforeldre er i verdikonflikt med de verdiene skolen står for, kan likevel deres barn tilegne seg gradvis både de instrumentelle kunnskapene og de verdiene skolen har å by på (Engen, 2003, s.151), men slik resosialisering og assimilering skjer i svært liten grad i følge Engen (2009). Han sier at assimilering er vanskeligere enn vi tror.

Den fjerde og siste av Hoëms (1978) sosialiseringsforløp er skjermet sosialisering. Skjermet sosialisering kan være det minst gunstige alternativet, som kan arte seg på to måter. Første måte kan bare oppstå når det er både en interessekonflikt og verdikonflikt mellom skole og hjem. De

verdibundne faktorene virker ikke identitetsskapende, samtidig som redskapsfaktorene heller ikke får noen instrumentell verdi. Når skolen og hjemmet har lite eller ingen felles interesser, og har konflikter om verdier på skolen, skjer skjermet sosialisering. Det vil si at eleven ikke tror at det som foregår på skolen verken er nyttig eller riktig. Dette gjør at eleven ikke lar seg påvirke av skolens oppdragelse. Elevene ønsker noe annet og skolen er uenig med dem. Man kan mene at det skjer lite eller ingen identitetsforandring og den tidligere sosialisering forblir uforandret. En hører ofte fra noen minoritets elever om uenighet med skolen i de aktivitetene skolen driver med. Av det forstår jeg verdi og interesserkonflikt mellom dem og skolen. Den andre måte er at skjermet sosialisering oppstår når det i begynnelsen er interessefelleskap, men etter hvert blir det interesserkonflikt som konsekvens av at minoritets eleven mislykkes faglig. Jeg mener at de fleste foreldre vil ha det beste for sine barn, de er interessert i at deres barn skal klare seg på skolen. Elevene også er, i starten, motiverte for læring på skolen, men fordi opplæringen er på norsk, kan flere av de minoritets elevene komme til å mislykkes. Fordi de ikke behersker språket og de usynlige kodene godt nok. Så langt fikk vi kjenneskap om Hoëms sosialiseringsforløp og i neste avsnitt kommer jeg til å skrive om Engens modell som handler om det samme.

3.2 Dobbelkvalifiserings modell

I sin drøftning av den dobbelkvalifiserende modell tar Engen (1989, s. 399 - 430) utgangspunktet i Hoëms sosialiseringsteori og bygger videre på denne modellen ved å koble forstrekkende sosialisering og resosialisering sammen og han beskriver et sosialiseringsforløp som han kaller integrerende sosialisering. Denne prosessen innebærer en perspektivutvidelse, både på et verdi- og interesse- plan. Den bygger både på det kjente forsterket-sosialisering og utvider med det nye resosialisering. Engen mener gjennom en slik dobbelkvalifiserende sosialisering kan skolen kvalifisere barn til et samfunn preget av kulturelt mangfold, og hvor pluralistisk integrering er den ønskelige målsettingen (Skoug, 2004, s. 146).

Engen (1989) sier at minoritets eleven kan få en forstreket sosialisering i foreldres kulturelle verdier og språk i fritiden, og samtidig tilegne de seg skolenes læring og instrumentale ferdigheter. Om de lykkes i utdanningssystemet, de dobbelkvalifiseres, kan disse tilfeller være delvis interesse- og verdifelleskap mellom hjem og skole. Dette er en heldig sosialiseringsform, fordi på den måten, får de perspektivutvidelse gjennom skolegangen. Jeg mener at de fleste minoritets elever som blir dobbelkvalifisert kommer fra familier med velutdannede foreldre, som

kan balansere mellom skolens kulturelle verdipåvirkning på barna, samtidig som de sosialiserer sine barn i hjemmets kulturelle verdier.

I neste avsnitt, vil jeg skrive om det herskende perspektivet på at minoritets elever er urolige og mislykkes på skolen. Jeg vil forklare deres atferdsproblem kort i lyst av Hoëms (1978) verdi- og interesserkonflikt. Jeg kunne skrive mye om det, men denne gruppen, som jeg kaller de faglig svake minoritets elevene, er ikke i fokus i min avhandling, mange har skrevet om dem før, og på grunn av avhandlingens begrensninger, kommer jeg til å nevne denne elevkategorien i flere steder under de–sosialisering.

3.3 Interessekonflikt og verdikonflikt

Jeg pekte ovenfor i punkt 3.1.1 på at skjermet sosialisering kan arte seg på to måter. Den første måte av skjermet sosialisering oppstår når det i begynnelsen er et interessefellesskap, men etter hvert får interesserkonflikt som konsekvens fordi minoritets eleven mislykkes faglig. Engen (2003) hevder at grunnen enten er i skolen eller hos eleven og foreldre. Jeg vil kort peke på grunnen i skolen her, men det skrives mer om det i instrumentellavsnittet i punkt 3.5.2.

Mange forskere som Engen (1997, 2003), Hundeide (2003), Nordahl (2011), Walle-Hansen (1992), og Øzerk (1992) mener at grunnskolens kunnskap og ferdigheter som overføres til eleven bare representerer et utvalg fra majoritetens akademiske verden, derfor medvirker skolen, for eleven som står den akademiske verden fjernt, til å mislykkes faglig og sosialt. Skolen kan med dette ikke klare å innfri forelderens forventninger om funksjonell språklig og faglig læring hos ungene. Eleven får ikke en tilpasset opplæring i den grad som han eller hun har behov for, og skolens opplæring for disse elevene vil bli abstrakt og er uforståelig. Dette fører til mistrivsel og utstøting fra fellesskapet. Elevene erfarer at skole ikke er noe for dem eller ikke nyttig lenger. Det betyr at skolens undervisning verken virker identitetsdannende eller bedrer mestringsgrunnlaget. De vil utvikle en taperidentitet i forhold til skolen og utdanning.

Jeg tenker at skolen med dette fører elevene inn i en ond sirkel, der mangelen på faglig suksess underminerer interessefellesskapet som svekker motivasjonen for faglig arbeid, til atferdsproblemer, som underminerer interessefellesskapet ytterligere. At faglig svakhet fører til at minoritets eleven og deres foreldre, ikke lenger vil ha noen grunn til å undertrykke eller kontrollere sin opplevelse av verdikonflikt, eller forsette å basere sin holdning til skolen på

interessefellesskapet. Jeg mener som Engen (2003, s.153) at den mer grunnleggende, men så langt underkommuniserte og undertrykte verdikonflikten, vil begynne å dominere relasjonen.

Øzerk (1992) sier at det andre møtet oppstår når verdikonflikt kombineres med interesserkonflikt, når det er uenighet mellom det skolen tar sikte på å orientere seg mot, står for, og det den gjør. Engen (2003) hevder at når minoritets eleven mislykkes faglig, og foreldrene oppdager at skolens mål med å gi opplæring på norsk er for å innlemme eleven i norske verdier, kommer de enten til å slutte seg til eller å samarbeide, de motarbeider det åpnet eller tilpasser seg strategisk.

Jeg mener at fordi slike foreldre har liten eller ingen utdanning, får de ikke mulighet til å støtte barna faglig og de er skeptiske til alt norsk, eller de kan føle seg truet av skolens verdipåvirkninger (Löfgren, 1991, Akman, 1993 og Aasen et al., 2005). Da påvirker de barna til å trekke seg ut fra skolens verdipåvirkning. Eleven enten isolerer seg med andre elever på skolen, eller utviser reaksjoner. Det er fordi de opplever at hjemmets verdier ikke verdsettets av skolen, og opplæringen ikke virker som identitetsskapende. I stedet for finner de muligheter for sin identitetsdanning i families nettverk, hvis de har adgang til sterke kulturelle nettverk, hvis ikke, kan slike elever få hjelp i sin identitetsutvikling av jevnaldrene grupper og bli styrt av dem som har antisosial atferd (Larsen referert i Engen, 2003, s. 154). Faglig svake elevers atferdsproblemer kan bli en konsekvens av skjermet sosialisering. ”Dette innebærer at barnet lærer seg unnvikelsesstrategier som av omgivelsene oppfates som (atferds)problemer” (Aasen et al., 2005, s. 156). Jeg nevner denne elevkategorien senere, men nå skriver jeg om hypoteser i neste avsnitt.

3.4 Når en har gode faglige ferdigheter, har en gode sosiale ferdighet også

Av Stortingsmelding 16 (2007) framgår det at god språkutvikling i grunnskolen fører til gode faglige ferdigheter og god sosial utvikling. Når det gjelder elevens ferdigheter og kompetanse finnes det to hypoteser (Hoëm 1978, Øzerk 1992). Den første sier at hvis en elev har gode språklige ferdigheter, har de det godt sosialt og atferdsmessig. Den andre hypotese sier at når eleven har atferdsvansker, har de ofte lærevansker også, se for eksempel Nordahl et al. (2007, s.87). Ut fra den forståelsen må de faglig sterke minoritets elevene være rolige, og ha løsningsferdigheter. Men jeg mener at noen av disse elevene representerer et unntak fra det Stortingsmeldingen og forskningen peker på.

Mange forskere som Erikson (1994), Gilliam (2007) og Morken (1989) hevder at noen minoritets elever er skolemotiverte og klarer seg meget bra i stort sett alle fag på skolen, men likevel at det er flest minoritets elever som er involvert i de groveste, og til tider voldeligste, episodene på skolen. Lærere viser bekymringen for det de kaller gjengtendenser blant minoritets elever. Erfaringen som lærer viser også at minoritets elever har mye mer aggressiv atferd enn majoritets elever og at de støtter hverandre. Gitz- Johansen (2006) skriver at:

Når minoritetsdrenge omtales i generaliseret form, så forbindes de af og til med adfærdsmessige problemer: de er urolige, laver ballade, kan ikke begå sig socialt og er potentielle bandemedlemmer” (s.63)

Man kan tenke seg at det er tilfeldig at det er flest minoritets gutter som har atferdsproblemer, eller at de gjør med vilje. Nordahl (2002) sier at barn har mål for sine handlinger, de vet hva de gjør og hvorfor de gjør slik de gjør. Hundeide (2003) påstår at barn er sensitive for hva som er passende overfor hvem, og i hvilken situasjon. Deres svar eller atferd vil derfor være helt avhengig av hvordan de har definert eller oppfattet situasjonen, altså at barns definisjon av situasjonen er basert på sosiale kunnskaper. Dette er kunnskap vi tilegner oss tidlig i rutiner og samspill med andre. Disse elevene vet godt kodene for god oppførsel og kan leve opp til skolens regler og normer for ordentlig oppførsel, hvis de vil. Gilliam (2007) hevder at fleste av dem kan trekke på identitetshøflighet som de har med seg fra hjemmets verden, og de kan lett passe inn i normen for godt elevmiljø og normen for en god minoritet. For meg, ut fra dette, ser det ut til at den atferden som de viser, gjør de det med vilje, og oppførselen deres er kalkulert. Så dette er elever som klarer seg i skolen faglig, men sosialt og kulturell har de to grunnleggende valgmuligheter. Enten anerkjenner de skolens dom og tar til den seg, eller de motsetter seg skolens kulturelle verdier og autoritet (Gitz – Johansen, 2006, 204-207).

De minoritets elevene som spiller med skolen er noen få elever som Engen kaller dobbelkvalifiserte. Morken (1989) sier at de kommer fra familier hvor foreldrene har bestemt at barna skal ha en god fremtid i majoritetssamfunnet. Jeg regner med at disse foreldre har god utdanning og samarbeider med skolen, at de tar ansvar for barnas opplæring og oppdragelse. Jeg pekte på det ovenfor (Jf. dobbelkvalifiseringsavsnittet). Engen og Kulbrandstad (2004) mener slike foreldre forbereder barna sine før de begynner på skolen. Slike familier klarer å balansere og kontrollere majoritetskulturell påvirkning, fordi foreldre er velutdannet (Engen, 2003, s.147).

Disse elevene blir dobbelkvalifiserte. Jeg vil ikke skrive mer om denne minoritetslevkategorien fordi de ikke er i fokus i min avhandling, av begrensingsgrunner.

Den andre gruppe av flinke minoritetslever er elever som gjør motstand mot skolens verdier og autoritet. Det er faglig sterke minoritetslever som er i fokus i min avhandling. Jeg vil i neste avsnitt prøve å forklare disse elevers atferdsproblemer i lys av Hoëms de–sosialiseringsteori. Etter det vil jeg se om det er interessefelleskap mellom skolen og hjemmet. Mange forskere mener at når skolen er instrumentell virksomhet, påvirkes elevens identitet, derfor vil jeg sjekke om skolen er slik for disse elevene. Metakognitive ferdigheter er viktig for en god samhandling. Derfor vil jeg finne ut om de har slike samhandlingsferdigheter, og om foreldrene klarer å gi dem slike ferdigheter, i et eget avsnitt. Jeg ønsker å vite om det er verdikonfliktforhold mellom faglig sterke minoritetslever, deres hjem og skolen, og om det er en verdikonflikt – og videre; om det har noen konsekvenser for disse elevenes sosiale problemer og atferdsproblemer. Hoëms (1978) verdibegrep er av stor betydning for meg å benytte for å forklare faglig sterke minoritetslevers situasjon. Til nå vet vi at de bråker selv om de lykkes på skolen, men vi vet ikke hvorfor, så jeg er på jakt etter årsaksforklaringer på deres atferd nedenfor.

3.5 Interessefelleskap og verdikonflikt (De-sosialisering)

Walle-Hansen (1992) hevder at minoritetslevnen som står fjernt fra grunnskolens verden, vil gå igjennom en desosialiseringsprosess, noe som fører til at de opprinnelige verdier fra hjemmemiljøet svekkes i møtet med skolens verden uten at eleven knytter seg til ferdigheter og kunnskaper som skolen tilbyr. Hoëm (1978) mener at dette kan igjen få katastrofale følger for identitetsdannelsen, med rotløshet og maktesløshet som resultat. Jeg tenker at denne prosessen kan være resultat av årsaker som er i hjemmet og eller er på skolen, som jeg skriver om fremover.

Når foreldrene ikke er i stand til å spille den rollen som den uformelle samarbeidskontrakten forutsetter, og når det er verdikonfliktforhold mellom skolen og minoritetshjemmet, er to eller tre mulige resultater sannsynlig. Minoritetslevnene som lykkes faglig, på tross av at de mangler tilstrekkelig og konkret faglig støtte hjemme, vil enten bli de- eller re- sosialisert. Mest sannsynlig er det elever med individuelle forutsetninger over gjennomsnittet. De vil bli re - sosialisert i de tilfellene skolen makter å ta over hjemmets rolle som identitetsskapende instans, men desosialisert når læringa reduseres til en rent instrumentell virksomhet (Engen, 2003, s. 154).

Jeg mener at når de ikke får anerkjennelse, tospråklig fagopplæring og deres verdier ikke har betydning, får de ingen eller liten identitetsbekreftelse gjennom skolegangen sin. Da foregår ofte en de–sosialisering som fører til at tilknytningen til hjemmets språk og kultur også gradvis svekkes. Det blir brudd på den uformelle sosialisering uten at ny sosialisering, som kan virke identitetsskapende, settes i stedet, for noen faglig sterke minoritets elever.

Minoritetsfamilier med tradisjonell kultur kan være interesserte i skolens læring (Jf. sosialiseringsforløpavsnittet). Men de vil imidlertid streve langt mer med å møte de utfordringene en verdikonflikt innebærer, ettersom de er mindre forberedt på å håndtere de impliserte verdikonfliktene på en artikulert måte. Slike foreldre vil være mindre fortrolige med kjennetegnene og mekanismene ved sekundær sosialisering, både ut fra egenerfaring og ut fra mentaliteten i sin egen sosiokulturelle kontekst. Slike familier vil finne vanskeligheter med å forholde seg rent strategisk til skolen og baserer sin relasjon på interessefelleskap alene. Årsaken kan være at de i mindre grad er mentalt forberedt på å forholde seg til skolens fagtilbud uavhengig av de faktiske verdikonfliktene som de kontinuerlig nødvendigvis opplever. Noen minoritets elevers foreldre kan være i mindre stand og forbredt til å håndtere sine barns hjemkulturelle sosialisering som konkurransedyktig alternativ til skolenes sosialisering. Særlig når de mangler institusjonell støtte fra et sterkt hjemkulturelt nettverk (Engen, 2003, s. 150). Jeg vil forklare det mer under det metakognitive avsnittet i punkt 3.5.3.

Da tenker man at slike foreldre kan påvirke barna sine negativt når de ikke klarer å overføre sine kulturelle verdier og normer som kan være et alternativ til skolens kulturelle verdier. Eleven i denne situasjonen blir delvis re–sosialisert hvis skolen klarer å spille den rollen. Og når forholdet mellom foreldre og minoritets eleven blir konfliktfylt, tenker jeg at dette kan føre til at minoritets eleven får atferdsproblemer som jeg er opptatt av. Slik re-sosialisering kan være en del av forklaringen. Likevel vil jeg gi meg her av begrensningsmessige hensyn. Jeg kommer til å forklare mer om dette i en artikkel i fremtiden.

3.5.1 Interessefelleskap eller konflikt mellom skole og hjem

Hoëm hevder at både eleven, deres foreldre og skolen har et felles mål og det er å overføre den formelle kunnskapen som læreren har til eleven (1978, s. 62). Foreldre til minoritets elevene vil at ungene deres skal gå på skolen og lære norsk språk for å få kunnskap, ferdigheter og utvikle seg.

Skolen er også interessert i å overføre kunnskap og ferdigheter fra den akademiske verden som jeg pekte på ovenfor (Jf. skjermet sosialiseringavsnittet). Jeg tenker at det må være noen grunner er til at foreldre til faglig sterke minoritets elever er interesserte i barnas læring

Löfgren (1991) sier fordi norsk er det dominerende mediet for kommunikasjon, læring og undervisning i skolen, vil også minoritetsbarn være avhengige av å beherske majoritetsspråket for å lykkes. Derfor mener jeg som Øzerk (1992) at noen minoritetsforeldre vurderer skolens betydning så sterkt at det i flere sammenhenger fører til at de undervurderer betydningen av aktiviteter utenom skoleaktivitetene. De oppfatter den norske skolen som et gode der ungene deres kan lære. De vil at barna deres skal lære nyttige skolekunnskaper, så mye og så raskt som mulig. At ønsket av og til blir uttrykt som mest mulig faktakunnskaper, mer omfattende gangetabeller og mer hjemmelekser. Disse foreldre hadde en drøm om at barna deres skulle komme ut av fattigdom, og veien var gjennom utdanning.

Erikson (1994) skriver at minoritets elever i Sverige har bedre rekruttering til krevende teoretisk opplæring enn en skulle forvente ut fra deres sosioøkonomiske bakgrunn (Jf. hypoteseavsnittet). Jeg mener også at noen minoritets elever er skolemotiverte og de kan være blant de faglig sterkeste i sine klasser. Det er ikke fordi deres foreldre klarer å støtte dem faglig, men foreldrene oppmuntrer dem og har store forventninger om at de skal skåre bra på skolen. Samtidig er skolen interessert i elevens læring, slik blir det et interesserfelleskap, men det er ikke bare det. Hoëm (1978) og Engen (2003) mener at eleven gjennomløper en desosialiseringprosess når skolen er instrumentell virksomhet og når foreldre ikke kan spille sin rolle som nevnt ovenfor (Jf. desosialiseringsavsnittet). Jeg vil undersøke, i neste avsnitt, om skolen er instrumentell virksomhet for disse elevene.

3.5. 2 Skolen er instrumentell virksomhet for minoritets elever

Walle-Hansen (1992) påstår at når minoritets eleven ikke får støtte i sin selverkjennelse og identitetsutvikling, virker skolen instrumentelt. Jeg mener når skolen bare verdsetter majoritetens akademiske kulturelle verdier alene, kan minoritets eleven ikke utvikle sin identitet, når skolens læring bare blir for hodet, ikke for hjertet. Med minoritets elevene menes i dette avsnittet begge grupper; faglig sterke og faglig svake elever, men fordi svake elever mislykkes trekker de seg tilbake fra skolens påvirkninger. Situasjonen for sterke er slik at de lykkes, derfor er de til stede.

Mange forskere som Engen (2003), Walle-Hansen (1992), Østberg (2003), og Øzerk (1992) skriver at skolens skjulte mål er å sosialisere minoritets eleven i norske verdier fra den akademiske verden gjennom sin opplæring på norsk. Skolen i Norge forventer at minoritets elevene skal fornekte sin bakgrunn, og den fokuserer bare på norske erfaringer og verdier fra den akademiske verden. I følge Engen (2003) kan dette føre til to måter for minoritets elevene å verne seg på. Den ene er uten bråk, de som blir dobbeltkvalifisert, det er greit for dem som kommer fra velutdannet familie, nevnt ovenfor i (Jf. hypoteseavsnittet). Den andre er de som tyr til bråk, de minoritets elevene fra familier uten akademisk utdanning, som ikke får nok hjelp av sine foreldre, og skolen ikke makter å ta over foreldrenes rolle, derfor tyr de til bråk.

For minoritets eleven som tyr til bråk, kan skolen med sin instrumentelle virkesomhet føre til at eleven ikke får anerkjennelse, og identitetsbekreftelse. Deres språklige og kulturelle verdier verdsettes ikke, og den får ikke påvirkning på skolens opplæring. Da skolen med dette gjør at tilstedeværelsen av minoritets elevene i skolen kan gi anledning til en rekke forestillinger og kjennetegn. At de assosieres med annerledeshet, unormalitet og tradisjoner. De fremstilles som de fremmede, ikke likeverdige, oppfattes som vanskelige og det kjennes som de er undertrykte og undertrykkende. At deres flerkulturelle og språklige kompetanse ikke verdsettes, til og med får betydning som dumhet, oppleves som en trussel mot samhold (Gilliam 2007, Gitz – Johansen 2006, og Phil 1999).

Med dette føler jeg at skolen kan svekke minoritets elevenes identitet. Sand (1992) påstår at når verdinormene i de to kulturene er motstridende, kan det føre til identitetskonflikter. Det innebærer også at en utvikler og får tilskrevet ulike identiteter i de to kulturene. I en identitet, for eksempel, vil den forhenværende majoren i vietnamesiske kretser, fortsatt nyte stor respekt, men få eller ingen i hans norske miljø vet å verdsette hans fortid. For de fleste nordmenn er han en flyktning blant mange andre som snakker gebrokkent norsk, en som man kanskje overser eller i beste fall synes synd på. En kan tolke det slik at dette kan skje i skolesammenheng også, at minoritets eleven opplever doble identiteter. En sterk identitet for hjemmemiljøet og i minoritetsnettverket som en flink elev, og en svak identitet på skolen som ikke verdsettes for sin kulturelle verdibakgrunn. Jeg støtter meg med det som Gilliam (2007) og Gitz – Johansen (2006) skriver at det kan være identitetsmessige grunner til at minoritets elever motsetter seg skolekulturelle normer og verdier i de situasjoner hvor det oppleves som mulig. De gjør dette fordi de

ikke har akseptert skolens kulturelle verdier som de eneste riktige og viktige. Selv om de er flinke elever forholder de seg til hjemlandets kultur som en meningsgivende og betydningsfull realitet. De viser åpenhet overfor majoritetskulturen, men likevel vil de ikke bli assimilert i den og de tar hyppig avstand til majoritetens kultur og familiemønstre (Morken, 1989, s. 106).

Minoritets eleven kan derimot ha en opplevelse av at skolen med sin opplæring og kulturelle verdier i større eller mindre grad ikke tilgodeser dem. Jeg tenker at faglig sterke minoritets elever som verken får hjelp av foreldre eller skolen, kommer til å vise motreaksjon mot dette. Selv om de har forskjellig etnisk bakgrunn, kan være det at de danner grupper for seg selv i skolen av identitetsgrunner (Gitz-Johansen, 2006, s. 218-227).

Likevel betyr det ikke at eleven ikke kan tilegne seg skolens instrumentale verdier.

Minoritets eleven vil lykkes i å reprodusere de nødvendige kunnskaper for et brukbart eksamensresultat. Skolegangen blir for dem meningsfylt som springbrett til videre utdanning og mulig god sosial posisjon i samfunnet. Engen (2003) sier at dette kan føre til at, på lang sikt, faglig sterke minoritets elever blir rene forbrukere av fellesgodene i stedet for å bli ansvarlige samfunnsborgere. Som resultat av det kan de gjøre opprør eller de integreres ikke, men de tilpasser seg systemet. Det stimulerer ikke til menneskelig og faglig utviklingsvekst (Walle-Hansen, 1992, s. 41). Østberg (2003) sier at dette kan føre til at svært mange minoritets elever opplever å mislykkes sosialt i en skole som fungerer ut fra majoritetssamfunnets premisser.

3.5.3 Minoritets elevene mangler metakognitive ferdigheter

Mange foreldre gir uttrykk for at de er usikre på hva skal de gjøre i forhold til egne barns læring og skolegang (Nordahl, 2003, s.115). Jeg pekte på at minoritets elever gjennomløper en desosialiseringsprosess på skolen hvis de ikke får hjelp av sine foreldre (se eksempel punkt 3.5). Det jeg peker på her, gjelder igjen faglig svake og sterke elever fra ikke-akademiske hjem.

Hundeide (2003) og Löfgren (1991) peker på at noen foreldre med minoritets bakgrunn kan føle at de ikke kan hjelpe sine barn fordi de ikke behersker norsk, eller at de ikke forstår det norske skolesystemet. Jeg mener at der minoritets foreldre har ingen eller lav utdanning, og ikke kan de norske skoleregler, kommer foreldre bare til å oppmuntre barna til å tilegne seg kunnskap. Uten at de er i stand til å gi dem den kunnskapen som barna trenger. Eller forberede dem i møte med det nye skolesamfunnet. Hoëm (1978) mener at dette forsterker foreldres tap av status og

selvtillit. Slike foreldre kan føle at de har svekket sine barns identitet. Jeg vil her peke på at det Hoëm og Hundeide skriver om, ser jeg som to sider av samme sak, som er sosialisering, men de uttrykker seg på ulike måter. Derfor kommer jeg til å bruke Hundeide mye fremover for å forklare faglig sterke minoritetslevers situasjon.

Bernstein (1977) påstår at elever fra arbeiderklassen benytter et hverdagsspråk, men elever fra middelklassefamilie behersker også det formelle språk. Gitz – Johansen (2006) hevder at barn fra minoritetshjem og arbeidsklassehjem ikke behersker det formelle, akademiske språk.

Hundeide (2003) påstår at minoritetslevene mangler metakognitive bakgrunnsferdigheter. De har ikke ferdigheter som gjør at de vet hva som skjer, og de har ikke sosiale ferdigheter for samspill med majoritetslever. Handlinger i den norske sosiale virkeligheten har ofte en annen betydning enn de har i den verden minoritetene kommer fra (Sand, 1992, s. 91-93). En tenker her at bare de minoritetslevene som er dobbeltkvalifiserte har. Det er ikke på grunn av at skolen hjelper dem, men fordi de får hjelp av foreldre som har den kompetansen som skal til, foreldre selv har utdanning. Men de elever med bakgrunn fjernt fra den akademiske, kan mangle slike nøkkelferdigheter som er mer enn intelligens og skoleferdigheter i snever forstand, som kreves for at de skal kunne presentere seg på en akseptabel måte. Gitz-Johansen (2006) sier at oppvekst i den tospråklige familie fremstilles som en oppvekst miljø som er tomt for verdifulle og stimulerende opplevelse for barnet. Noen foreldre selv mangler den kunnskapen for å gi dem.

Hundeide (2003) hevder at skolen med sine skjulte koder og læreplan ofte kan bli et problem for minoritetslevene, at minoritetslevene ikke har lært den skjulte koden. Det er de underforståtte diskursive rutinene, ofte av mer stilistisk art, som blir avgjørende for deres tilpasning og aksept i forhold til norske miljøer. Jeg påstår som Hundeide at det kreves av minoritetslevene at de skal lære norske væremåter, sjangre, diskursive praksiser, rutiner og koder som ofte er underforstått. Jeg vil sikre min påstand med det. Sand (1992, s. 91-92) skriver om at for å kunne fungere i sosiale sammenhenger uten tvil språket er viktig, for å bli tokulturell betyr det imidlertid ikke bare å lære to språk. Mye annet må også læres før en kan samhandle på en god og likeverdig måte med mennesker som har en annen kultur.

Hundeide (2003) sier at dette er tatt for gitt og blir en del av vår bakgrunnserfaring. For meg ser det ut til at minoritetslevene mangler kunnskapen til den situasjonelle diskurs og fortolkningsramme. De får problemer med å forstå de mer subtile spillereglene som er

underforståtte for hvilke rammer som gjelder. Hvilken rolle som skal spilles, hvilken diskurs og sjanger som skal benyttes, hvilken prosedyre og handling som skal utfolde seg i de forskjellige situasjoner og sosiale sammenhenger (Hundeide, 2003, s. 13-30). Jeg kan gi et eksempel fra daglig arbeidserfaring på det. Når jeg har hatt gym eller fysak med hele klassen som lærer, skjer det nesten alltid konflikt mellom majoritets elever og minoritets elever, på grunn av mangel på slike ferdigheter. Et eksempel i rotteball-spill: minoritets eleven er som deltakerne i et teaterstykk der de ennå ikke har lært sine scripts, og heller ikke er klar over hva som skal skje. Her snakker man om situasjonelle grunnleggende, koder og sjangrer som må mestres. Jeg tenker at noen faglig sterke minoritets elevers sosiale og atferdsproblemer kan være en konsekvens av mangel på metakognitive ferdigheter for sosiale samspill med majoritets elever, og når de ikke har disse ferdigheter og skolen ikke verdsetter deres språklige og verdinormer, kan de oppleves som upopulære. Og når de oppleves som upopulære elever, kan de føle seg mindre verdige enn de andre majoritets elever, og de tilskrives en svak identitet (Jf. instrumentelle avsnittet). Da kan starte kampen for å få identitetsbekreftelse og de kan utvikle motstrategier i en maktkamp med medelever, lærere og det lærere representerer.

Jeg vil avslutte dette avsnittet med å si at situasjonen for minoritets elevene her kan bli slik; at faglig svake elever opplever det samme, men de trekker seg ut fordi de mislykkes. De faglig sterke lykkes imidlertid, og derfor er de til stede, selv om de mangler de metakognitive ferdighetene. De dobbeltkvalifiserte får disse ferdighetene fra foreldre som kan hjelpe dem.

3.5.4 Atferdsproblemer kan være resultat av skolens usynlige pedagogikk

Dersom skolen i stor utstrekning er preget av en usynlig kode, vil barn som har gjennomlevd en mer lukket og styrt sosialisering, få problemer med å leve opp til skolens krav og forventninger, både på prestasjonsplanet og på det sosiale planet (Aasen et al., 2005, s.148). Jeg tenker at i skolen blir det en usynlig pedagogikk, når det ikke er klare rammer og forventninger. Skolen i den moderne kulturen har en usynlig pedagogikk, som kjennetegnes ved svake rammer (koder) og svak klassifisering (regler), basert på personer, identitet og kommunikasjon. Den er mer fleksibel og framtidsrettet, i motsetning til den tradisjonelle arbeidsklassens synlige pedagogikk som kjennetegnes ved sterke rammer og sterk klassifisering. Bernstein og Lundgren(1983) sier at den har uttrykte og klare forventninger om kunnskap, klare grenser og ordede forhold. Ut fra det ser man en klar forskjell mellom de to ulike sosialiseringkoder

(Bernstein referert i Aasen et al., 2005, s. 144-145).

Mange forskere som Balto (1997), Dolve og Grønningen (2005), Engen (2003) og Hundeide (2003) hevder at det ikke er sammenfallende eller felles koder for oppdragelse og undervisning i minoritetsfamiliene og skolen. Foreldre har store forventninger, faste regler og rutiner, men på skolen er det mer selvstendighet og lave forventninger. I følge Sommer vektlegger foreldre med akademisk utdanning selvstendighet i oppdragelsen, men foreldre med lav utdanning og en del minoriteter støtter mer den tradisjonelle oppdragelsen som prioriterer lydighet og veloppdragenhet (2006, s. 23-55). Sand (1992) hevder at mange innvandrere kommer fra land med en mer autoritær og hierarkisk sosial struktur, og det er ikke lett for dem å skjønne de uformelle samhandlingsformer i Norge. Det forventes av unge pakistanere eller vietnamesere en helt annen form for respekt og lydighet overfor voksne enn av unge mennesker i Norge.

Ut fra det ovenfor oppfatter man at det kan være konflikt mellom oppdragelsen i skolen og minoritetshjemmet, noe som kan føre til at situasjonen for noen faglig sterke minoritets elever blir slik at de har streng praksis i oppdragelsen hjemme, med alt for lite frihet, mange grenser og store forventninger, og den norske skolen som vi vet at er bygget på UNICEFs barnerettigheter og som er av den majoritetsakademiske verden, med mye frihet, demokrati, selvvurdering og selvbestemmelse (Dolve og Grønningen, 2005). Der disse elevene får tid og plass til å bevege seg, kommer de til å vise seg på en uakseptabel måte som en konsekvens av at de enten misforstår, fordi de ikke har metakognitive ferdigheter som trengs for samspill med majoriteten (avsnitt 5.4), at preges av tilpassningsstress ved å bo i to ulike verdener (se eksempel punkt 3.5.6). Eller de motsetter seg med vilje skolens verdier og autoritet, fordi de er tilskrevet en svak identitet på skolen og de ikke får identitetsbekreftelse (Jf. instrumentelleavsnittet). Eller sist, men ikke minst kan det være på grunn av en usynlig pedagogisk praksis som foregår i skolen. Jeg kan gi som et eksempel på det, at selv om alle lærere skjult krever respekt, opplever minoritets elevene vanskeligheter med å vise respekt for en lærer som ikke har tydelige forventninger til hva denne respekten innebærer, og gir dermed ikke respons for det på skolen. Dette kaller Bernstein (1977) for svake rammer og regler i den usynlige pedagogikk. Jeg tenker at dette kan skape enda mer utfordringer for disse elevene i tillegg til, som ovenfor nevnt i dette kapitlet, at de mangler metakognitive ferdigheter også. For minoritets eleven som kommer fra et hjem med synlige krav, store forventninger, klare regler og rammer i oppdragelsen, blir det vanskelig å forholde seg til den usynlige pedagogikken med svake rammer og regler som foregår på skolen. Dette kan

forverre deres situasjon på skolen, de kan oppføre seg enda mer problematisk, og da blir de kjent som bråkmakere, fordi de ikke får identitetsbekreftelse på skolen og igjen kan de tilskrives en svak identitet gjennom dette. Slik tenker jeg som Sommer at *"Barn og unge står her mellom to oppdragelseskulturer med en rekke innbygde dilemmaer"* (2006, s. 50).

3.5.5 Atferdsproblem kan være en reaksjon på lærerens ulik behandling

I følge Stortingsmelding 30 (2003- 2004, s. 12), Folkehelseinstituttet rapport (fhi.no), og OMOD rapporten (i Hjem & Skole nr.1., 2008), er mobbing, rasisme, utestenging og annen diskriminering et alvorlig problem i norske skoler. Minoritets elever i Norge opplever forskjellbehandling, trusler og til og med vold på grunn av sin bakgrunn. Gitz - Johansen (2006) har observert at noen minoritets elever ble oversett, men andre opplevde mye negativ oppmerksomhet fra læreren. De ble ikke så ofte trukket med i læringsaktiviteter som hvite elever, selv om de klarte seg bra på skolen. I nyhetsblad Mimir (2004,s.10) står det at minoritets eleven møter holdninger hos læreren som er belastende sett i forhold til den viktige rollen skolen spiller for elevenes fremtid. Thomas Prestø (i Hjem & Skole nr.1., 2008, s. 15) har gått så langt som til å si; at alle grupper av minoritets elever rammes av lærernes holdninger, uansett hvor de opprinnelig kommer fra. Prestø var leder i *"African Youth"*. Dette gjør at elevene stiller mot lærerens autoritet, mens læreren forklarte deres atferdsforandring med kultur. Da tenker jeg at læreren med dette kan ha en dårlig relasjon til minoritets elevene.

Walle-Hansen (1992) sier at mennesket utvikler sin identitet i relasjoner. Det kan være elevenes relasjon til lærerens og skolens kunnskapsstoff. Mennesket vil dermed endre sin identitet i samsvar med de relasjonene det går inn i. Identitetsutviklingen er derfor avhengig av samspillet med omgivelsene. Jeg tenker at når kommunikasjonen er dårlig i klassen, er læreren og minoritets eleven først og fremst opptatt av relasjonene dem i mellom, og maktkampen om oppmerksomheten i øyeblikket, er i full gang. Situasjonen for disse elevene blir slik at de ikke knytter seg til læreren og faget, og ingen av delene får verdipreg og at den gode situasjon som skulle oppstå i klasserommet forsvinner. Dette fører til at eleven ikke liker læreren og overfører ikke godheten for læreren til de kunnskapene og ferdighetene læreren representerer. Eleven kan ikke utvikle sitt mestringsgrunnlag og sin identitets anerkjennelse. De grunnleggende elementene i elevens sosialisering prosess blir ikke til stede, og eleven vil ikke engasjere seg både intellektuelt og følelsemessig. I tillegg til det tenker jeg at når læreren ikke kan ha en affektiv læring, som er

verdimessige og identitetsdannende sider ved elevenes sosialiseringsspross, vil minoritetselven ikke utvikle sine evner, og de blir ikke mer bevisste på sine egne atferds- og kommunikasjonsformer. De blir samtidig ikke konfrontert med sine egne verdier, sin egen refleksjon og handlinger. Læreren tar da ikke hensyn til at læring både har et intellektuelt, sosialt, følelsesmessig og motorisk aspekt. I slike tilfeller kan elever bli fratatt sin selvforståelse og selvrespekt ved at skolen ikke anerkjenner dem som verdifulle individer. Jeg mener som Ogden (2001) at lærere med det, og gjennom sine reaksjoner, bidrar til å utløse eller forsterke elevers negative atferd. Gitz- Johansen (2006) argumenterer med sin undersøkelse for at atferdsproblemer er en reaksjon på lærerens negative stempling av minoritetselvene.

3.5.6 Verdikonflikt mellom skolen og minoritetshjem

I følge Engen (2009) og Skoug (2004) er det ofte en verdikonflikt i forhold mellom skole og minoritetshjem. Minoritetselven møter en ny verden når de begynner på skolen, en verden som ofte har annerledes religiøse og kulturelle verdier. Det er andre skikker, væremåter og et annet språk enn det de har med seg hjemmefra. Ethvert samfunn har sine verdier og normer som er ulike andre samfunn (Hoëm 1978, Sand 1992). En opplever at mange minoritetselver fra familier med lav utdanning er i en slik situasjon når de starter i barnehage eller skole.

Grande(1997) sier at skolen er den av majoritetssamfunnets institusjoner som flest muslimer må forholde seg til. I den grad det oppstår konflikter på tvers av kulturene her i Norge, er det gjerne i skolen de forekommer. Det er ikke vanskelig å forstå at muslimske foreldre bekymrer seg for den unge generasjonen muslimer i Norge. Noe av frykten for det de oppfatter som norske verdier eller kanskje heller det som oppleves som et sviktende verdigrunnlag, er basert på dårlig kunnskap om hva som er alminnelige forestillinger om rett og galt i norsk kultur.

Erfaringen viser at mange minoritetsforeldre med ulike livssyn og bakgrunn, har fått en forståelse av norske kulturelle verdier som er sviktende. De er sterkt i mot den norske kulturelle verdipåvirkning vi nevnte ovenfor finner vi også i (Jf. skjermet sosialiseringssnittet). Det er fordi offisielle og minoritetskulturer har forskjellige oppfatninger og meninger om det gode livet. Da gruppene i minoritetskulturer i samfunnet i forskjellige situasjoner prøver å forbedre eller skape sin egen mening, posisjon, og fremheve egen interesse, så blir skolen kamparena (Aasen et al., 2005, s. 143). Jeg opplever at foreldre med lav utdanning strever mye mer med å møte utfordringene verdikonflikten innebærer. De med høy utdanning kan ha utfordringer også, men

de klarer å tilpasse seg majoritetens kulturelle verdier. De arbeider ikke så hardt i praksis imot det som foreldre uten utdanning gjør. Jeg tenker at foreldre uten akademiske utdanning med sin kunnskap kan føre til det Hundeide skriver at:

"Det er denne overgangen mellom de tradisjonelle normene i hjemmet og de mer liberale, modernistiske normer i det norske samfunnet som gir opphav til konflikt og vanskeligheter både for ungdommen, som står mellom disse to motstridende verdisystemene, og for foreldrene, som føler at de taper grepet, de taper sin status, sin autoritet og sin rolle i forhold til barn og familien, det vil si selve grunnlaget for deres selvrespekt og ære i tråd med deres tradisjonelle verdioppfatning" (s. 88- 89).

Man kan tenke at dette fører til et dilemma for minoritets eleven. Eleven må forholde seg til to forskjellige kulturelle verdinormer med alt det innebærer, og eleven skal pendle mellom de to verdenene. En slik pendling kan være svært krevende når verdinormene i de to kulturene er motstridende. For eksempel for en vietnamesisk jente kan det oppleves som vanskelig at hun i norske sammenhenger blir belønnet for sine streke meninger, for å være pågående, ivrig og verbalt flink i diskusjoner, mens den samme atferden i vietnamesiske sammenhenger oppfattes som ukvinnelig og lite passende. Å være tokulturell krever at en må foreta valg. En må beherske to kulturelle repertoarer og en må kunne bruke dem riktig i forhold den aktuelle kulturelle sammenhengen (Sand, 1992, s.91-93). Jeg mener når disse to verdinormene er motstridende, kan det føre til at minoritets elevene verken hører hjemme i hjemmets kulturelle verdier, eller til den moderne akademiske verden. De kan være under press fra begge sider. Dette fører til det som i faglitteraturen har fått betegnelsen *"accrualt stress"* eller tilpasningsstress (Hundeide, 2003, s. 89). En ser at Hundeide her berører den identitetsdannede siden ved de-sosialisering som Hoëm (1978) skriver om. Berglyd (2003) sier som konsekvens av det kan elevens identitet og sosiale tilhørighet svekkes uten at ny sosialisering og tilknytning finner sted. Hundeide (2003) mener at dette fører til at minoritets eleven står overfor et stort psykologisk stress eller press og belastning. Berry (referert i Hundeide, 2003) skriver at: *"Dette kan gi seg forskjellige utslag, fra depresjon, angst og psykosomatiske problemer til ukontrollert aggressiv og voldelig atferd"* (s, 89).

Engen (2009) hevder at minoritets eleven kan kjede seg i skoletiden som en konsekvens av at de ikke opplever gjenkjennelse, og i en verdikonflikt så foregår ingen identitetsdanning. Med det alt ovenfor nevnte kan en tenke at faglig sterke minoritets elever sosiale og atferdsproblemer, kan være en konsekvens av verdikonflikt mellom skolen og minoritetshjemmet.

3.6 Oppsummering

I denne delen av min avhandling har jeg prøvd å vise en del årsaksfaktorer og påvirkninger som kan være med å påvirke minoritetslevenes sosiale- og atferdsproblemer på skolen. Blant annet kan interesserkonflikt og verdikonflikt bidra til at faglig svake minoritets elever viser dårlig atferd på skolen. Minoritets elever som klarer seg godt faglig, kan imidlertid ha sosiale- og atferdsproblemer. Jeg har forsøkt å belyse deres problem gjennom de-sosialiseringsteori som dreier seg om interessefelleskap og verdikonflikt mellom skolen og hjemmet.

Den viktigste faktor som trekkes inn her, er interessefelleskap. Minoritets eleven lykkes faglig på skolen, derfor er de til stede, og foreldre oppmuntrer barna til å skåre bra på skolen, uten at de klarer å hjelpe dem faglig. Slike foreldre som har ikke-akademisk utdanning, kan påvirke sine barn negativt. Når skolens instrumentelle virksomhet, som er formet på majoritetens premisser og gir ikke plass til andre verdier, kan minoritets eleven ikke få identitetsbekreftelse eller de får en svak identitet. Samtidig har ikke foreldrene selv kunnskap til å overføre til sine barn, da får de heller ikke metakognitive ferdigheter for samspill med majoritets elever. I tillegg har skolen en usynlig pedagogikk med svake rammer, det kan føre til at de oppfører seg problematisk og unormalt. Da oppleves de av medelever og lærere som upopulære og de behandles av lærere forskjellig, som atferdsproblembarn, og de kan tilskrives en svak identitet. At de ikke er likeverdige og vanskelige. Da begynner de å kjempe for sin identitetsdanning og for å få identitetsbekreftelse som en faglig sterk minoritets elev, og samtidig mot at deres kulturelle verdier ikke har betydning. I tillegg til det at den store verdikonflikten som er til stede og som fører til tilpassingsproblemer i de to ulike verdener.

Jeg vil avslutte denne delen av avhandlingen med å si at grunnskolens skjulte mål er å overføre kunnskap og ferdigheter til elevene som er fra den akademiske verden. Derfor medvirker skolen, for dem som kommer fra slike hjem, til å forsterke hjemmets sosialisering (Walle-Hansen, 1992, s. 37). Noen blir dobbelkvalifisert gjennom hjelp fra foreldre. Men andre elever som står fjernt fra grunnskolens verden vil enten skjerme seg eller de vil gå igjennom en de- og resosialiseringssprosess, der opprinnelige verdier svekkes (de-sosialisering) uten at ny sosialisering tar plassen. Derfor utvikler de motstrategier mot skolens påvirkning i en maktkamp med læreren og det læreren representerer. Men i få tilfeller kan skolens verdier erstatte hjemmets verdier, de re-sosialiseres.

4. Vitenskapsteoretiske posisjoner og metode

Denne masteravhandlingen er en kvalitativ undersøkelse av to skoler med et mangfold av elever. Ved å bruke kvalitative metoder ønsket jeg å gå i dybden for å få kunnskap om hva det er som påvirker disse elevenes atferd. Kleven (2002) hevder at kvalitative metoder har sin største styrke i hypotesedannende undersøkelser, som min avhandling også er. Målet med undersøkelsen var å finne forklaringen på hvorfor noen minoritets elever har sosiale- og atferdsproblemer på skolen.

Et positivt element i denne avhandlingen, er at forskeren selv er minoritet. Dette ga noen muligheter som kan være vanskelig for norske lærere å få. Fordelen var at minoritetsinformantene var helt åpne og ærlige. Jeg fikk elevene i tale på en helt annen måte enn kanskje en norsk lærer får. De stolte på meg og jeg fikk gode data. Men det kan også ha sine ulemper. Jeg er bevisst på at min bakgrunn som en minoritet, og utdannet tospråkligfaglærer, kan skape en forforståelse som gjør at jeg ikke kan være helt åpen og fordomsfri. Det kan være at jeg har tatt parti med minoritets elevene og sympatisert med dem, eller har fått solidaritetsvansker. Fordi jeg har samme bakgrunn, kommer jeg tilbake til det senere i dette kapitlet (se eksempel punkt 4.4.5). Selv om jeg prøvde å unngå det, kan det være at jeg har preget funnene mine gjennom min forforståelse. Kvale (1997) sier at i hermeneutikken er forskerens stemme synlig, som i min avhandling også.

I det følgende vil jeg posisjonere metoden først, beskrive de metodiske valgene jeg har gjort, og posisjonere dem vitenskapsteoretisk. Jeg vil drøfte metodene; ustrukturert observasjon, kvalitativt forskningsintervju og gruppeintervju. Deretter skriver jeg om validitet og etiske spørsmål. Til slutt en oppsummering om metode.

4.1 Metodiske posisjoner

En metode er et redskap, eller en framgangsmåte for å løse problemer og komme fram til ny erkjennelse. Alle de midler som kan være med å fremme dette målet, er en metode (Holme og Solvang, 1996, s. 14).

”Den opprinnelige betydningen av ordet metode er veien til målet” (Kleven, 2002, s. 52).

Jeg definerer forskningsmetode som de framgangsmåtene vi bruker for å besvare eller belyse de spørsmål vi har stilt, og for å komme fram til ny erkjennelse gjennom systematisk innsamling av informasjon i feltet.

Johannessen (2006), Hellevik (1999) og Holme og Solvang (1996) sier at metoder tar sikte på å bidra til en bedre forståelse av det samfunnet vi lever i og hvordan enkeltmennesker, grupper og institusjoner handler og samhandler. Utover dette felles målet er forskjellene ganske store. Derfor mener jeg som Gilje & Grimen (1993) at valg av metode må bygge på viten om ulike metoders sterke og svake sider. Det finnes forskjellige veier å ta for å nå fram, men min største utfordring som forsker er å velge de metodene som passer best for innsamling av data og for analysere dem. Det som var særskilt utfordrende for meg er at atferd kan observeres, men årsakene kan ikke finnes uten å spørre. Derfor benyttet jeg intervju som metode, det var for å få informantens meninger.

For meg er det flere rammefaktorer som spiller inn på valg av metoden. En av faktorene som jeg ville ta hensyn til, var minoritetslevene og deres foreldre og lærere, som var mine informanter. Den andre faktoren som spiller en rolle er avgrensing og tid. Jeg hadde et begrenset antall sider, samtidig som temaet er stort. Jeg hadde så mye materiale at jeg kunne ha skrevet fire avhandlinger. Det er imidlertid mitt forskningsfelt og problemstillingen som er styrende for valg av forskningsmetode.

4.2 Bakgrunn for utvalg av metode

I min undersøkelse ble metoden valgt på bakgrunn av en vurdering av hvilke metoder som best kunne belyse min undersøkelse og mitt tema. I valg av metode ligger både etiske vurderinger og spørsmål om hvilke metoder forskeren behersker, dette sammen med hva som er økonomisk og tidsmessig realistisk, som jeg pekte på ovenfor.

For å belyse hvordan vi kan forklare at (noen) minoritetslever med sterke faglige ferdigheter, likevel får sosiale- og atferdsproblemer i den norske skolen, valgte jeg mer enn en kvalitativ metode. Jeg kunne bruke kvantitative og kvalitative metoder, men som sagt er kvantitative opptatt av å telle og måle. Dette er jeg ikke opptatt av her, men jeg er opptatt av å finne ut årsakene til atferdsproblemer hos minoritetslever. Det er derfor bedre for meg for å få informasjon ved å spørre informantene selv i en intervjuform, og slik høre hva de sier om sine

opplevelser. Derfor passer kvalitativ metode best, men ikke kvantitative. Som sagt, er jeg opptatt av hvorfor.

Hver metode vil ha sterke og svake sider. Det kan være fordelaktig å la ulike datainnsamlingsmetoder supplerer hverandre (Næss, 2006, s. 95). Ved å bruke ulike metoder kan det hjelpe oss til å unngå at det samme går igjen. Derfor valgte jeg flere metoder. Med det kunne man belyse feltet mer fasettert enn dersom man måtte baserte seg på en metode. Jeg samlet inn data gjennom feltnotater, deltakende observasjon, gruppeintervju av minoritets elever, og halvstrukturert intervju av lærere og foreldre. For finne svar på mitt spørsmål, forutsatte det at jeg som forsker skulle være tilstede i en kontekst for å observere. Med feltnotater kunne jeg gå tilbake for å belyse hva som hadde hendt og se nærmere på årsakspåvirkningen på disse elevenes atferd i ulike situasjoner. Intervjuformen er spesielt egnet når forskeren ønsket å undersøke hvordan informanten forstår sin egen verden.

Mine informanter består av fjorten minoritets elever, seks foreldre og fem lærere ved en barnskole og en ungdomsskole; samt fra mellom- og småtrinnet. De ble valgt ut fra om de var faglig svake eller sterke minoritets elever. Halvparten av elevene var faglig sterke elever. Fire av dem var fra tredje, fjerde, femte og sjuende klasse, og tre elever var fra åttende og niende klasse. Andre halvparten var faglig svake elever. Fire av dem var fra tredje, fjerde, femte og sjuende klasse og tre elever fra åttende og niende klasse. De ble valgt ut etter kontaktlæreres beskrivelse av deres atferd på skolen. Meningen var å få kunnskap og bedre innsikt i atferdsproblemer, og om elevenes opplevelser. Jeg valgte gruppeintervju av minoritets elevene som jeg delte i fire grupper; en faglig sterk/svak minoritets elevgruppe på hver av de to skolene. Jeg valgte gruppeintervju med dem. Argumentet for at jeg valgte gruppeintervju, er at jeg da fikk en gruppedynamikk. Elevene inspirerer hverandre. Holme & Solvang (1996) sier at hvert enkelt intervju kan ta fra en til tre timers tid, og det er en krevende datainnsamlingsteknikk. Jeg opplevde det samme. Det var krevende for meg å gjennomføre fjorten enkeltintervjuer. Jeg måtte tolke, vurdere og analyse det som ble sagt i intervjuet, og det krevde mye ressurser. Derfor begrensede jeg meg til noen informanter fra de to skolene.

Undersøkelsen foregikk på de to skolene hvor jeg har jobbet i mer enn elleve år. Jeg er kjent med deres kultur. Jeg valgte min egen arbeidsplass fordi det kan det være en utfordring å ta forskningsfelt i en skole man ikke kjenner så godt fra før. En annen grunn er at jeg og mine

kollegaer daglig opplevde utfordringer fra en del av minoritetselevne som går på den lokale skolen. Jeg var nysgjerrig og ville vite hva som påvirker disse elevene. Andre skoler ble også spurt om de har elever med samme beskrivelse. De svarte at de hadde, men det var en utfordring å trekke inn informanter fra de andre skolene. Jeg fikk det dessverre ikke til. Lærere mente at de hadde vanskeligheter med å kommunisere med foreldre, og problemstillingen var i seg selv krevende. For meg var det lettere å trekke inn noen informanter fra min egen skole. Foreldrene var kjent med hensikten med avhandlingen. De visste at det var for å forbedre skolegangen for disse minoritetselevne ved å forske på deres sosiale- og atferdsproblemer. Min avhandling er en hypoteseutprøving, derfor er dette viktig.

Jeg valgte å intervju fem lærere i klassene hvor noen av disse minoritetselevne gikk. Det er fordi fem svarte ja. Noen ville ikke gi noen informasjon, fordi de mente at jeg måtte spørre rektor siden noen av disse elevene var henvist til barnevernet og saken var, etter lærerens mening, alvorlig. Jeg valgte seks foreldre til de minoritetselevne med atferdsproblemer på de to skolene likt. Seks minoritetsforeldre ville delta, noen hadde ikke tid, mens andre ikke ville. Noen foreldre kunne kommunisere bra på norsk og med de andre brukte jeg deres språk, derfor trengte jeg ikke å bruke tolk. Det var en fordel at forskeren kunne flere språk. Det var viktig for meg å trekke inn foreldre og lærerinformanter. Det er fordi deres meninger og utsagn var til stor hjelp for å forklare hvorfor minoritetselevne får sosiale- og atferdsproblemer. I tillegg kan foreldre og lærerinformanter være en del av årsakspåvikningen på minoritetselevnes atferdsproblemer. Walle-Hansen (1992) sier at i sosialiseringssammenheng utvikler individet sin identitet i relasjon med omgivelsene, og når det er dårlig relasjon mellom eleven og læreren kan det påvirke elevens identitet som jeg pekte på i teoridelen.

Som teknisk metode valgte jeg å bruke et lydopptak. Den ga mange muligheter. Johnsen (2006) hevder at digitale opptakere gir mulighet for koding. Med lydopptaket hadde jeg anledning til å spole tilbake til bestemte områder for å gjenta samtaler for informantene. Forskeren kunne lytte til opptaket med vurdering av egne reaksjoner i intervjusamtalen. Jeg kunne skrive mer her, men av avhandlingsbegrensninger gir jeg meg her.

4.3 Vitenskapsteoretisk metodedrøfting

Det er to hovdsyn på hvordan kunnskap blir til. En er positivistisk og den andre er hermeneutisk, som avspiler seg henholdsvis kvantitativt og kvalitativt (Dalland, 2004, s.50).

4.3.1 Kvantitativ og kvalitativ metode

Dalland (2004), Kleven (2002) og Kvale (1997) sier at innen for samfunnsvitenskap skiller en gjerne mellom kvantitative og kvalitativt orienterte metoder, når det gjelder datainnsamling og når det gjelder tolking av resultatet.

Kvale (1997) hevder at kvantitativ metode forutsetter store mengder datamateriale og empiri. Det kreves sterk systematikk og struktur på arbeidet i den kvantitative metoden slik at materialet skal bli overkommelig å analysere. Kleven (2002) skriver at kvantitativ forskning i en positivistisk tradisjon er man opptatt av å generalisere. Videre sier han at kvantitative metoder har forsøkt å objektivisere prosessene ved å holde en viss distanse mellom forskeren og forsøkspersonene. I den forbindelse sier Dalland (2004) at det er fjernhet til feltet. Forskeren tilstreber nøytralitet, tar avstand og ser fenomenet utenfra. Deler av dataene som samles inn er knyttet til atskilte fenomener. Det er lite opplysning om mange undersøkelsesenheter. Forklaringer og tilnærminger går i bredden. Presisjonen får frem en mest mulig eksakt avspeiling, et gjennomsnitt, av det som er felles. Hellevik (1999) mener den gjør det mulig å samle data som kan beskrive fenomenet ved hjelp av tall i motsetning til de kvalitative metoder. De som benytter kvantitative data, kalles *"tellere"*.

Kleven (2002) skriver at i kvalitativ metode konsentrerer forskeren seg om noen få informanter, og undersøker dem grundig, i stedet for å undersøke flest mulige forekomster. Denne metoden prioriterer nærheten sammen med den fleksibiliteten som følger av at datainnsamlingssituasjonen ikke er så fast strukturert på forhånd. Det kan gi forskeren tilgang til kunnskap som man ellers vanskelig ville ha kunnet få tak i. Ved datainnsamlingsmetoder som deltakende observasjon og halvstrukturert intervju, blir forskeren selv et svært viktig instrument i datainnsamlingen. Det å ha direkte kontakt med feltet var viktig for meg.

Kvalitative metode tar i større grad sikte på å fange opp mening og opplevelser som ikke lar seg tallfeste eller måle (Dalland, 2004, s. 72). Den går i dybden om mange opplysninger om få

undersøkelsesenheter. Følsomhet får frem best mulig gjengivelse av den kvalitative variasjonen. Det særegne får frem det som er spesielt, eventuelt avvikende. Data som samles inn tar sikte på å få frem sammenheng og helhet. Den tar sikte på å formidle forståelse. Deltakerforskeren ser fenomenet innenfra. Forskeren erkjenner påvirkningen og deltaklighet. Det er et jeg - du forhold mellom forskeren og undersøkelsespersonen. Denne metoden benyttes for å få data som kan karakterisere et fenomen. De som bruker kvalitative data, kalles "*tolkere*" (Hellevik, 1999, s.13).

4.3.2 Hermeneutikken og positivisme

Jeg velger å skrive denne avhandlingen ut fra et hermeneutisk grunnsyn. Begrunnelsen for å velge denne metoden er at jeg mener den vil gi oss gode data, den belyser spørsmålet mitt på en faglig interessant måte og den er svært sentral for å kunne avdekke mening i en samfunnsvitenskapelig undersøkelse. Jeg fortolker data som er innsamlet gjennom forskningen og ser det i sammenheng med teori. Jeg vil få mer informasjon om sosiale- og atferdsproblemer hos faglig sterke minoritets elever på denne måten. Det er fordi hermeneutikken i større grad tar sikte på å fange opp mening og opplevelser som ikke lar seg tallfeste eller måle. Jeg var opptatt av å finne ut hvorfor? Dette krevde at jeg måtte fortolke elevenes uttrykk og handlinger. Det innebærer at jeg skulle finne de skjulte meninger i et fenomen og tolke disse.

Jeg skrev i det vitenskapsteoretiske avsnittet at det er to ulike måter kunnskap blir til på, en er positivistisk og den andre er hermeneutisk. Det positivistiske synet er forankret i en naturvitenskapelig tradisjon. Gilje og Grimen (1993) peker på at vitenskapene, med unntak av logikk og matematikk, er empiriske. Empiri betyr kunnskap som er bygd på erfaring. Vitenskapen studerer fenomener som vi får kunnskap om via sansene, det kreves at teorier som utvikles skal kunne prøves ved å vise til sanseerfaringer. Alvesson & Sköldberg (1994) sier at positivistene mener at data eller fakta skal observeres, telles og måles for å være vitenskaplig. Det er kun logisk målbare sammenhenger som blir anerkjent som vitenskaplige. Prosessen for datainnsamling standardiseres slik at validiteten skal sikres. For å regnes som vitenskaplig kunnskap, må disse erfaringene kunne testes, vises at de er sanne, generaliserbare, repeterbare og at det er lovmessige forhold mellom faktorene. Den teori vi har om verden, skal kunne etterprøves gjennom et direkte møte med de rene sanseintrykkene.

Den andre er hermeneutikken. Hjordemaal (2002) sier at selve ordet hermeneutikk er avledet av det greske ordet hermeneus, som betyr tolk eller fortolker. Alvesson & Sköldberg (1994) mener at utgangspunktet for hermeneutikken var en metode for fortolkning og analyse av bibeltekster og andre dokumenter. Dalland (2004) hevder at hermeneutikken er humanistisk orientert og forsøker å forstå grunnbetingelsene for menneskelig eksistens gjennom deres handlinger og livsytringer.

Jeg ser på hermeneutikken som en teori for å oppfatte mennesker i deres individualitet. Gilje & Grimen (1993) skriver at individer har forståelse av seg selv og om sin identitet, hvem de er og om hvem de skal være. I tillegg kommer andres oppfatninger av individet som ofte bestemmer hvem en er. Individet har ønsker om hvordan deres samfunn skal være. Dette er i fokus i min avhandling også. Menneskelig hendinger har mening, det har også tekster og språklige uttrykk. Trosoppfatninger, kunstverk og arkitektur har mening. Begrepet mening brukes både om menneskelig aktiviteter og om tolkning av menneskelig aktiviteter. Jeg mener at hermeneutikken brukes i dag generelt på fortolkning av alle menneskelige uttrykk og fenomener som meningsstyringer eller handlinger.

Dalland (2004) påpeker at hermeneutisk tolkning innebærer å finne de skjulte meninger i et fenomen og tolke disse. Men for at fortolkning av de meningsfulle fenomener og tekster skal foregå, krever hermeneutikken et prinsipp som Hjordemaal (2002) kaller den ”hermeneutiske sirkel”. I dette prinsippet foregår en tekstfortolkning ved en vekselvirkning mellom del og helhet. Dette innebærer at vi forstår delene i en tekst ut fra teksten som helhet, men også helheten blir forståelig for oss på bakgrunn av vår forståelse av enkeltdelene.

I tillegg til det sier Gilje og Grimen (1993) at vi alltid forstår noe på grunnlag av visse forutsetninger, noe som er en grunntanke i hermeneutikken. Med dette tenker jeg at vi møter verden med forutsetninger, en forforståelse. Alvesson og Sköldberg (1994) sier at forskeren må ha en ide for å kunne vite hva det skal se etter og ha en retning å orientere seg i mot. Derfor er forforståelse helt nødvendig for at forståelsen kan være mulig. Gilje og Grimen (1993) mener at mennesket alltid har med seg en forforståelse. Forskeren bringer ofte med seg sine erfaringer inn i forståelsen og bidrar følgelig til å skape den konteksten noe forstås innefor. Fuglstad (2007) slår fast at du som forsker ikke kan frigjøre deg fra din egen bakgrunn, men du kan bruke den for å trenge dypere inn det feltet du studerer. Disse individuelle erfaringer bestemmer også hvilke forventninger fortolkeren har til det han eller hun fortolker. Forforståelse er grunnlag for å forstå

en tekst eller et menneskes handlinger. Forståelse og forforståelse er en hermeneutisk tilnærming (Johnsen 2006, s.122-123).

Alvesson og Sköldbberg (1994) skriver at vi har kommet til at hermeneutikken både handler om å tolke i snever forstand og om livstolkning mer generelt. Jeg ser en slags hermeneutisk kontekst over både dette arbeidet og min pedagogiske praksis. For meg er dette en logisk og meningsfull måte å forstå verden på. Når jeg tolket minoritetselevenenes mening, prøvde jeg å forstå dem ut i fra deres grunnsyn og virkelighet, samtidig benytter jeg min forforståelse som tospråklig faglærer og menneske. Dette innebærer både begrensninger og muligheter som jeg pekte på i dette kapitlet i innledningen, og i (Jf. gruppintervjuavsnittet). Slik er mitt forskningsfelt utviklet av en hermeneutisk tilnærming.

4.4 Drøfting av metode

Jeg vil i det følgende drøfte svake og sterke sider ved metoden som jeg har benyttet; *feltnotat, observasjon, intervju og gruppeintervju*, generelt og spesifikt for min avhandling.

4.4.1 Ustrukturert observasjon

I denne avhandlingen valgte jeg en deltakende observasjon for datainnsamling som supplement til intervjuene. Min hensikt med observasjonen, var å besvare problemstillingen best mulig ut fra teori og empiri. Hjordemaal (2002) skriver at i pedagogisk forskning gjennom gjensidig samspill mellom teori og observasjon, utvikler forskningsprosessen seg, det er fordi det er gjensidig avhengighet mellom de to.

”Observasjonsmetoden deles gjerne i systematisk og ikke systematisk observasjon” (Kleven, 2002, s. 147).

Systematisk observasjon kalles strukturert og *ikke systematisk* kalles ustrukturert. I en strukturert metode er observasjonen spesifisert på forhånd, både hva som en skal observere og hvordan det observerte skal registreres på observasjonsskjemaet. Ved ustrukturert observasjon har forskeren stor frihet og fleksibilitet til å endre fokus underveis etter hva som viser seg å være interessant og måten hendelsen registreres på.

Næss (2006) hevder at disse metodene har fordeler og ulemper. Ved strukturert observasjon er det en begrensning at man bare registrerer det som inngår i de forhåndsspesifiserte observasjonskategoriene. Dette innebærer en klar fare for meg at interessante hendelser ikke blir

registrert. Tilsvarende er fleksibiliteten en fordel ved ustrukturert observasjon, hvor det kan fokuseres på hva som helst av interessante hendelser som oppstår underveis.

Derfor endret jeg fra strukturert til ustrukturert observasjon (Jf. feltnotateravsnittet). I løpet av første uke i mitt feltarbeid, valgte jeg en deltakende observasjon i en prosess som det samtidig skulle observeres noe fra. Det vil si at jeg satt og observerte og samtidig noterte fort underveis slik at det var fortsatt ferskvare. I andre uke av feltarbeidet kom jeg med spørsmål til disse elevene for å høre deres mening med deres handlinger og opplevelsen av dem.

Næss (2006) sier at den svake siden ved observasjon er at de som blir observert framstiller seg annerledes enn om de ikke hadde blitt observert. Men jeg unngikk dette problemet ved å observere elevene over lengre tid på min arbeidsplass. Dette ga meg mulighet til å observere daglige hendelser som minoritets elevene ikke var klar over.

Det som var negativt med å observere på egen arbeidsplass, var at det ikke var noe nytt for meg. Dette var en utfordring og krevde mye for at jeg skulle løse mine erfaringer, følelser, fordommer og selvoppfatninger fra datapåvirkning. Jeg hadde oppfatninger av situasjoner som ble vanskelig å løse seg fra. Min effekt som observatør var sterk, ikke bare fordi jeg var observatør, men jeg var også lærer på disse to skolene. Jeg hadde derfor en utfordring i å bli kvitt lærerens posisjon.

Videre sier Næss at det kan skje at vi gjennom observasjon får fram holdninger, innstillinger og praksis som de man observerer ikke vil si noe om eller ikke er klar over. Jeg fikk ikke den vanskeligheten i stor grad i feltarbeidet. Minoritets elevene regnet meg som en av dem og de kom med sitt budskap. Minoritets elevene kom ofte til meg i det daglige arbeidet for å vise sin reaksjon på det som skjedde på skolen. Observasjonen viste at minoritets elevene er kategorisert og at de grupperer seg. De er gjerne flinke, men de har sosiale- og atferdsproblemer.

4.4.2 Feltnotater

Næss (2006) påstår at man må først finne ut av hvordan man skal registrere sine observasjoner. Mennesket er en svikefull følgesvenn og har begrensede muligheter til å huske det man observerer. Derfor er det viktig at forskeren skal notere det han eller hun observerer med en gang, eller i etterkant. Det skal noteres på vanlig papir, eller registreres på utarbeidete spesielle skjemaer og med noteringsteknikker for sitt spesielle formål.

I min masteravhandling utnyttet jeg notatskjema uten faste kategorier eller løpende kontroll for datainnsamling først, men underveis byttet jeg til åpne. Det skjedde så mye som hadde med elevenes atferdsproblemer å gjøre og jeg ville registrere mest mulig av det som foregikk rundt disse elevene. Med et åpent og ustrukturert skjema ble det enklere og notere det som skjedde rundt elevene.

4.4.3 Drøfting av kvalitativt forskningsintervju

Min avhandling bygger på en kvalitativ undersøkelse. Ved hjelp av halvstrukturerte- og gruppeintervjuer har jeg samlet inn data. Målet med bruk av intervju var at jeg ønsket å forstå verden fra informantenes side, noe som er viktig. Jeg ville gå i dybden for å få frem betydningen av informantenes erfaringer. Kvale (1997) sier at intervjupersonene vil beskrive sine erfaringer og oppfatninger, klargjøre og utbytte sine egne perspektiver på verden. For å vite hvordan de ser på og vurderer livet sitt og de sammenhengene de står i, ville jeg snakke med dem eller stille noen aktuelle spørsmål til dem.

Intervju er en forskningssamtale i møtet mellom mennesker sier Johnsen (2006, s. 119). Jeg forstår intervju også som en bestemt form for samtale mellom mennesker. I følge Kvale (1997) er forskningsintervjuet ikke basert på daglig samtale, men på faglig samtale. Forskningssamtale er en intervjuform som for meg bygger på den kvalitative forskningstradisjon. Johnsen (2006) og Kleven (2002) skriver at intervju finnes i mange varianter fra strukturert til og med uformell samtaleform, avhengig av deres struktur. I en strukturert intervjuform svarer informanter på lukkede spørsmål. Den kan nærmest regnes som en muntlig variant av et spørreskjema.

Den andre form er halvstrukturert intervju. *”Det vanligste er vel halvstrukturert intervju, hvor intervjueren bruker en mild styring for å sikre at de viktige spørsmålene blir besvart. Samtidig som det tilstrebes fleksibilitet og en god samtalesituasjon”*(Kleven, 2002, s. 148).

Halvstrukturert intervju har på forhånd en utviklet intervjuguide med noen gjennomtenkte spørsmål, men intervjueren følger vanligvis opp med mer utdypete spørsmål for å få mer informasjon fra informanten. Halvstrukturintervju er mer krevende enn de andre varianter av intervju. I denne typen må forskeren ha god kunnskap om temaet intervjuet skal handle om. Jeg benyttet halvstrukturert intervju som en kvalitativ forskningsmetode i min undersøkelse.

Holme & Solvang (1996) mener at i det kvalitative halvstrukturerte intervjuet, ønsker forskeren ikke en stor grad av styring. En ønsker at de synspunktene som kommer til uttrykk, skal være et resultat av undersøkelsespersonens egne forståelser, som er viktig i hypoteseprøvende undersøkelser, slik som min er. I denne varianten av intervju, bruker man en mild styring for å sikre at de viktige spørsmålene, ut i fra teori, blir besvart. Samtidig som det tilstreber fleksibilitet og en god samtalesituasjon. Med det fikk jeg større muligheter til å komme dypere inn i problematikken enn jeg kunne gjøre med de andre former av intervjuer. Det var en fordel å ha en mindre grad av struktur. Den ga meg mulighet for å redusere avstanden mellom meg og informantene som ble intervjuet. Det var en fordel for informantene selv kunne få utbytte av intervjuene gjennom en bevisstgjøring.

Intervjuene foregikk i et grupperom på skolen. Etter informantenes samtykke ble alle samtaler tatt opp på bånd og transkribert. En skal stille spørsmål som er dekkende for temaene, men ikke ledende. Spørsmålene skal også være lette å forstå. I begynnelsen av intervjuet følte jeg at det var nødvendig å få et avslappet forhold til informantene gjennom noen åpne og avslappende spørsmål, noe jeg ser som en styrke for min forskning.

Kvale (1997) hevder at liten eller åpen struktur både har svakheter og styrker, alt etter hva forskeren leter etter. Med mindre struktur på intervjuet i min undersøkelse fikk informantene gode muligheter til å gi interessante opplysninger. Dette økte min forståelse av temaene, noe som er viktig i hypoteseprøvende undersøkelser, slik som min. Det kan være at noen utfordringer dukker opp under intervjuet, som Næss (2006) påpeker at intervjuet avhenger mye av den som blir intervjuet; har den evne og vilje for å åpne seg, til å gi svar som er ærlige og klare? Under intervjuet unngikk jeg noen slike utfordringer som man kan stå overfor hvis man tar praksisfelt i en ukjent skole. Minoritetslevene, deres foreldre og lærerkolleger stolte på meg og kom med sine meninger, spesielt fra ungdomsskolen. Dette er fordelen ved å intervju på egen skole. Jeg var kjent med de to skolenes kulturer. Det gjorde det lettere for meg å gjennomføre intervjuene. Jeg lagde en intervjuguide, men jeg gjennomførte intervjuene mer som en samtale. Dette ga mer frihet til informantene. Jeg lot dem fortsette å fortelle om de temaene som jeg hadde tenkt å spørre om senere. Noen få minoritetslever på barneskolen var usikre og redde for at jeg skulle gå tilbake til lærerne med deres informasjon. Derfor var de litt tause i begynnelsen, men de åpnet

seg etter hvert når de så sine medelever snakke åpnet under intervjuet. Jeg vil nevne her at jeg har intervjuet noen foreldre på skolen og andre i hjemmet, etter deres ønsker.

Ved å intervju hjemme, kunne jeg gi større trygghet til informantene, men samtidig var det forstyrrende. Det var fordi hjemmebesøk både er kostbart og tidskrevende for meg. Derfor valgte jeg å intervju, noen foreldre og alle lærerne, på skolen. Under intervjuet kom de med sin mening og de var åpne for å svare på spørsmål. Jeg vil oppsummere drøftning av intervjuvurderingen med å si at det var en god metode for å få kunnskap om minoritetselvenes sosiale problemer og atferdsproblemer.

4.4.4 Intervjuguiden

Før jeg begynte å intervju minoritetselvene, deres foreldre og lærere, hadde jeg utarbeidet en intervjuguide som nevnt ovenfor. I intervjuguiden var utgangspunktet de temaene som hadde kommet gjennom undersøkelsen av teorien.

Kvale (1997) sier for ikke å oppdage feil etter selve intervjuet, er det viktig at forskeren gjennomfører et prøveintervju. Jeg brukte prøveintervju første, og via gjennomføring av det kunne jeg justere og redigere intervjuguiden. Jeg styrket intervjuguiden med nye gode spørsmål som kom fram, og som jeg ikke hadde tenkt på. Jeg fikk bedre kunnskap til å gjennomføre selve intervjuet. I tillegg til det hadde minoritetslev-informanten vanskeligheter med å forstå noen begreper, derfor byttet jeg ut dem i intervjuguiden med synonyme begreper.

4.4.5 Gruppeintervju

Johnsen (2006) mener at det vanligste er nok at bare to personer møtes, intervjueren og informanten. Etter hvert har også gruppeintervjuet fått større betydning. Jeg ser at den formen for intervju skiller seg ut fra de andre intervjuformene. Holme & Solvang (1996) sier at hovedforskjellen er at i gruppeintervjuet blir den sosiale dimensjonen med alle de mekanismer denne innebærer trukket inn som hovedelement. Jeg fikk her i gruppeintervjuet en diskusjon mellom mennesker som var i et sosialt samspill. Med likesinnede utviklet og formet de meninger og holdninger. Situasjonen var preget av meningsdanning som vanligvis skjer gjennom gjensidig påvirkning. Men dette kan føre til at de hermer. Jeg merket at noen ville svare som sine venner,

men jeg prøvde å spørre dem samme spørsmål en gang til litt senere for å sjekke om de sa det samme. Dette gjaldt spesielt på barneskolen.

Johnsen (2006) skriver at fordelen med gruppeintervju er at mennesker som er tilknyttet samme tema, i større grad utfyller og beriker hverandres kunnskap når de deltar sammen i samtalen, enn når de møter intervjueren en og en. Jeg prøvde enkeltintervju med to faglig svake og to faglig sterke minoritets elever. I enkeltintervju var de mye mer tause og svarte ja og nei på spørsmålene mine. I gruppeintervju var minoritets elevinformantene mer åpne og svarte på samme spørsmål mer detaljert. Dette var en fordel med gruppeintervjuet; at de som var stille ble påvirket av andre i selve intervjusituasjon, men det som var en ulempe ved denne formen for intervju var at minoritetssynspunkter gjerne blir undertrykt. I følge Johnsen (2006) stiller gruppeintervjuet store krav til intervjueren. Jeg hadde store utfordringer under gruppeintervjuene, både i form av struktur og dynamikk, og når det gjaldt evnen til å få med seg informasjon på best mulig måte.

Dalen (2004) sier at forskerens solidaritet med informantene lett kan bli en ekstra utfordring. Forskerens solidaritet med informanter kan fører til en omfattende forforståelse hos forskeren, som igjen kan bidra til vansker med å ta informantens perspektiv. Å ta andres perspektiv er ofte en stor etisk utfordring. Jeg hadde samme vanskeligheter i gruppeintervjuet av minoritets elevene. Jeg selv hadde inngående kjennskap til og et sterkt følelsesmessig forhold til dem, så det kunne lett oppstå solidaritetsvansker. Jeg taklet dette med å bruke noen strategier. For eksempel prøvde jeg å spille kontaktlærerens- og majoritets elevens rolle. Jeg prøvde mest mulig å koble meg fra tospråklærerrollen til å spille rent en forskerrolle. Dette var til hjelp.

I forhold til tid og det å roe ned informantene, hadde jeg også utfordringer. De var urolige og jeg fikk vanskeligheter med å høre dem som ville si noe. I noen tilfeller måtte man følger dem opp en og en med enkeltintervju for å høre deres mening fra selve gruppeintervjuet. Likevel mener jeg at denne formen ga meg kunnskaper om disse elevenes atferdsproblemer og situasjoner som ville være vanskelig å få med andre former for intervju.

4.5 Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet

Definisjonsmessig er validitet samsvar mellom teoretiske begreper og planlagt operasjonalisering.

Med begrepet validitet mener vi grad av samsvar mellom begrepet slik det er definert teoretisk og begrepet slik vi lykkes med å operasjonalisere det (Kleven, 2002, s.150).

I følge Kleven (2002) og Næss (2006) er det to valg i en situasjon der vi ikke kan finne direkte forbindelse mellom det teoretiske begrepet og det observerbare empiriske nivået. Enten må vi la være å drive det vi kan betegne som forskning siden de begrepene vi har interessert oss for ikke fullt ut er målbare. Eller vi velger å måle dem selv om det er vanskelig. Dette er en operasjonaliseringsutfordring.

Med god planlegging av observasjon, og godt samsvar mellom de begrepene og fenomenene jeg skulle finne ut noe om og det jeg faktisk observerte som forsker, kunne jeg nærme meg resultater og svar som kunne si noe interessant og gyldig om selve fenomenet. Forskeren må kvitte seg med noen utfordringer når han eller hun velger observasjon som en del av designet. I spesialpedagogisk forskning vil vi få målingsproblemer. Det vi vil studere og finne noe ut om, vil ofte være teoretiske begreper som ikke er direkte observerbare f. eks atferdsvansker, aggresjon, samspillproblemer og tilbaketrekking.

Jeg måtte finne et synlig tegn på at det var sosiale- og atferdsproblemer, eller ikke, hos minoritetselvene fordi vi vet at majoritets elever også har sosiale- og atferdsproblemer. Derfor måtte jeg finne klare tegn på at disse elevenes atferdsproblemer er reaksjoner på, for eksempel, relasjon til lærer. For å vite noe om en persons sosiale- og atferdsproblemer, måtte jeg bestemme meg for hvilke observerbare tegn som skal regnes som indikatorer på disse begrepene. Jeg burde finne at det observerte begrepet oppførte seg slik som det teoretiske begrepet forventes å oppføre seg.

I følg Nordahl (et al., 2007) er det fem risikofaktorer som påvirker barns sosiale- og atferdsproblemer generelt. Det kan være sosialisering i to forskjellige kulturelle verdier som har betydning for det også. Forskere mener at der er direkte årsaksrelasjoner mellom sosiale- og atferdsproblembarn og de risikofaktorer. For å finne ut om disse elevene har de sosiale- og atferdsproblemene som min teori definerer, benyttet jeg observasjon.

Problemene, som er observerbare, var ikke vanskelige å registrere. Det som var vanskelig å registrere via observasjon var årsaksrelasjonenes påvirkning. Med årsaksrelasjon mener jeg at en variabel påvirker den andre. Det er enveis påvirkning på den andre, hvis du gjør noe med en,

påvirkes den andre. Det er ikke bare en statisk sammenheng mellom de variablene. I pedagogikken er det viktig å studere årsaksrelasjoner fordi den dreier seg om undervisning og oppdragelse.

Her berører jeg den indre validitet som relativt innebærer at en konklusjon er gyldig, hvordan jeg som forsker vet at minoritetselvene som jeg observerte handlet slik de handlet som reaksjon på medelevenes påvirkning, eller lærerens handling. Derfor måtte jeg bruke en slik strategi sånn at jeg kunne få deres mening om sine handlinger. Det å vite hvorfor de gjør som de gjør er ikke lett. Jeg måtte bruke forskjellige vitenskaplige metoder for å få ut meningene. På den måten ble validitetsbegrepet brukt om graden av samsvar mellom begrepet, slik vi har definert og klargjort teoretisk, og begrepet slik vi har lyktes med å operasjonalisere det. Den teorien som jeg har benyttet, Hoëms sosialiseringsteori, var et viktig redskap som tilbyr en årsaksforklaring.

Kleven (2002) mener at man som forsker må vurdere om de elementene man har registrert gjennom observasjon, er representative for begrepet selv (rasjonale vurderinger). Indikasjoner på god eller dårlig begrepsvaliditet er egentlig en vurdering av hvor vidt de sammenhenger vi finner på det observerbare empiriplanet, stemmer overens med de relasjoner vi teoretisk vil forvente. Jeg måtte være åpen i mine vurderinger om hva slags sammenhenger jeg mener å kunne argumentere for, mellom det jeg målte og observerte, og det jeg egentlig ville si noe om. Jeg som forsker måtte være tydelig på hva som var avstanden mellom det teoretiske og hva jeg gjorde i praksis. Samsvaret vi makter å skape mellom det teoretiske begrepet og de begrepene vi har lyktes i å operasjonalisere, og har kunnet observere, betegnes som begrepsvaliditet.

Kleven (2002) hevder at når man gjennomfører en masteravhandling er arbeidet forbundet med større eller mindre grad av usikkerhet. Det gjør man for å nå noen forskningsbaserte og teoretisk baserte synteser og resultater. Det vi finner ut gjennom observasjon bør regnes mer som indisier på noe enn som bevis. Vårt arbeids kvalitet vil i stor grad være avhengig av vår presentasjon, problematisering og argumentasjon for gyldigheten og relevansen av våre funn. Jeg arbeidet slik at de resultatene jeg fant, ga meg et annet grunnlag for vurderinger, konklusjoner og faglig baserte refleksjoner. Resultatene skulle ikke være bare mine egne meninger. Samtidig måtte jeg anvende min egen teori i arbeidet ved å bearbeide og forstå hva slags materiale det er jeg har hentet inn gjennom min observasjon og intervjuer. Ved å kombinere forskningsresultater, med

den sikkerhet og usikkerhet de måtte ha, står vi overfor utfordringer i vår pedagogiske virksomhet.

Jeg måtte ha kritiske spørsmål til mine resultater for å sikre kvaliteten på min jobb. Næss (2006) sier at de kritiske spørsmålene er hvordan begrepene som vi vil studere ved observasjon og intervju er operasjonalisert, presisert og konkretisert. Hvilke andre forklaringsmåter er mulige, hva har jeg gjort for å finne ut av andre forklaringsmuligheter, og hvor åpen var jeg? Via lydopptakeren ga jeg informantene mulighet til å høre på sin egen stemme. De fikk lov til å fjerne den delen som han eller hun ikke ønsket å ha med. Slike bevisstgjøringer ga mer styrking av studiets gyldighet eller validitet og som handler om etiske spørsmål også.

4.6 Etiske spørsmål

Holme og Solvang (1996) hevder at en observatør kan ha ulike former, men hovedskillet i denne formingen går mellom skjulte og åpne observasjonsformer.

Når vi skal samle informasjon om personer, kan vi altså spørre de personene det gjelder og få dem til å komme med sine egne svar og sin egen vurdering av seg selv og sin situasjon, eller vi kan la dem bli observert av en eller flere andre personer (Kleven, 2002, s. 149).

I åpne former vet aktørene at en er observatør og de har akseptert det. Dette valgte jeg å benytte i min avhandling. Jeg informerte mine informanter på forhånd om at jeg ville observere dem og de aksepterte det. I skjulte observasjonsformer der en ikke stifter direkte kontakt med aktøren, er gruppa ikke kjent med at en driver observasjon. Ifølge Kleven (2002) har begge deler fordeler og ulemper, men i forskjellig grad. Hovedsvakheten er å be folk gi opplysninger om seg selv og sin situasjon. De andre svakhetene er at forskeren er avhengig av at de har tilstrekkelig selvinnsikt og vilje til å gi riktige svar. Skjult observasjon kan være problematisk fra et etisk perspektiv. Jeg unngikk disse problemene med å ta feltarbeid på egen skole som sagt i (Jf. observasjonsavsnittet). Informantene aksepterte at jeg skulle observere dem, og de var samarbeidsvillige fordi de stolte på meg, og jeg gjorde det slik at de fortsatt stoler på meg, jeg anonymiserte opplysningene.

Før jeg begynte å nærme meg forskningsfeltet, måtte jeg sikre meg tillatelse fra Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste til å oppsøke informantene. Kvale (1997) skriver om noen etiske regler, blant dem informantenes samtykke. For å intervju minoritetslevene på skolen trengte jeg deres foreldres samtykke og selvsagt minoritetslevenes egne. Jeg sendte brev til

foreldrene via kontaktlærere og samtidig ringte jeg til minoritets elevenes foreldre. Jeg forklarte innholdet i brevet, at det handlet om deres barns deltakelse i prosjektet. Jeg fortalte dem hva prosjektet handlet om, om min rolle som forsker, og hvordan undersøkelsen skulle foregå. Noen svarte ja, og noen andre sa nei. De som sa ja, fikk vite at det er frivillig og de kunne trekke seg tilbake når de ville. Konfidensialitet er en annen etisk regel, og det handler om at forskeren skal anonymisere dataene. Jeg har gjort det ved å ikke skrive navnene til minoritets elevene, deres foreldre, lærere, skolene eller kommune. Her kan man tenke at det kunne blitt et problem fordi jeg gjorde undersøkelsen på min egen arbeidsplass, som det kunne være lett å spore, men heldigvis har jeg jobbet i alle skolene i denne kommunen, så det kan bli vanskelig å finne ut hvilken skole og hvilke elever det gjelder.

Konsekvensene er også en etisk side som jeg hadde ansvar for som forsker, jeg måtte tenke på de mulige negative konsekvensene for informantene. Derfor brukte jeg ikke deres nasjonalitet, for at de som grupper ikke skulle bli skadet.

4.7 Oppsummering av metode

Jeg har i mitt metodekapittel søkt å få kunnskap om hvilke risikofaktorer som er med å skape sosiale- og atferdsproblemer hos faglig sterke minoritets elever. For meg var det nødvendig å ta utgangspunkt i hermeneutikkens retning. Det var for å få fram hva som gjør forskjell for ulike metodevalg. Det kan være fordelaktig å la ulike datainnsamlingsmetoder supplere hverandre slik at man har gjensidig korregerende kilder på veien fra problemstilling, til svar som holder vitenskaplige krav og samtidig er av en slik beskaffenhet at de gir mening. Derfor ville jeg observere disse elevene i forskjellige situasjoner på skolen for å registrere noen handlinger som bekrefter eller avkrefter min hypotese. I tillegg til det valgte jeg intervju som metode for å unngå misforståelser og for å få deres mening om deres handlinger og holdninger til skolen. Jeg benyttet halvstrukturert intervju med lærere og minoritetsforeldre og gruppeintervju med minoritets elevene.

5. Presentasjon og diskusjon av funn

I denne delen av avhandlingen vil jeg presentere og diskutere det jeg har funnet og gjort. Etter at jeg har observert og intervjuet minoritets elever, deres foreldre og lærere på skolen. Selv om jeg har intervjuet faglig svake minoritets elever, presenteres likevel her bare faglig sterke minoritets elevers utsagn, men ikke faglig svake. For det første ser jeg absolutt ingen forskjell i faglig svake og sterke minoritets elevers uttalelser. For det andre gir ikke avhandlingens omfang plass og mulighet for å presentere det. For det tredje er jeg opptatt av de årsakene som påvirker de sterke minoritets elevene, ikke de svake. Dette vil bli belyst i forhold til oppgavens problemstilling:

”Hvordan kan vi forklare at (noen) minoritets elever med sterke faglige ferdigheter, likevel får sosiale - og atferdsproblemer i den norske skolen?”

Det prøver jeg her å svare på i lys av de-sosialiseringsteori som bygger på interesserfelleskap og verdikonflikt, men først skal jeg presentere noen generelle risikofaktorer. Etter det skriver jeg om de-sosialisering, interessefelleskap og verdikonflikt. Skolens instrumentelle virksomhet beskrives i et eget avsnitt. I teoridelen pekte jeg på at minoritets foreldre ikke kan gi metakognitive ferdigheter til sine barn. Derfor vil jeg se hvordan foreldrene til mine elevinformanter er, og om elevene har metakognitive ferdigheter for samspill med majoritets elever. Mange forskere mener at det er ulikhet i sosialiseringsskoder mellom skole og hjem, og at skolen har en usynlig pedagogikk, dette blir behandlet i to avsnitt under tittelen ((5.5 Synlige oppdragelse i hjemmet)) og ((5.6 Usynlige pedagogikk på skolen)). I følge Stortingsmeldingen 30 (2003), og OMOD rapporten (i Hjem & Skole nr.1., 2008), kan minoritets elever oppleve forskjellsbehandling. Jeg vil sjekke om mine informanter blir behandlet slik. Til slutt vil jeg skrive en konklusjon og avslutning for min avhandling.

5.1 Presentasjon av generelle risikofaktorer

Ut fra det vi nevnte i oversikten over atferdsproblemer kan ikke jeg som forsker utelukke at alle minoritets elever ikke har individuelle risikofaktorer. I forhold til det vi ovenfor nevnte (Jf. individuelle risikofaktorsavsnittet) ser det ut til at faglig sterke minoritets elever ikke er diagnostisert slik at de har ADHD eller noen type alvorlig atferdsproblem. I følge Nordahl et al. (2007) har elever med atferdsproblemer både mangelfulle sosiale og skolefaglige ferdigheter, og

deres evne ligger under jevnaldrende. Det er særlig mangelfull selvkontroll og dårlig samarbeidsevne som samsvarer med høy forekomst av problematferd. I forhold til mine informanter er de fleste av dem over gjennomsnittet i klassen og har gode faglige ferdigheter. De har samarbeidsevne og søker vennskap.

Aasen et al. (2005) sier at innagerende atferdsproblem begrenser menneskers muligheter til å få erfaring som en regner er viktig for å bli livsdugelig. De faglig sterke minoritets elever, spesielt jenter, som var tilbaketrukket og hadde sosiale problemer. De hadde rik erfaring og var intelligente. Noen av dem nevnte at de var de mest populære blant elever på skolen i hjemlandet, men er her de i motsatt situasjon. Her ser jeg at eleven mangler identitetsbekreftelse på skolen eller de er i identitetskonflikt situasjon (Sand, 1992, s. 93). I teoridelen kalte jeg det dobbel identitet (Jf. instrumentelleavsnittet). Jeg kommer tilbake til dette senere i punket 5.3.1. Nordahl et al. (2003) definerte alvorlige atferdsproblemer til elever som kan utføre handlinger som kan skade andre mennesker på skolen, hjem eller andre miljøer.

Jeg har ikke registrert under observasjon noen slike situasjoner, at de har utført en skadelig handling. Lærere sier at faglig sterke minoritets elever er intelligente og har evner som de ikke bruker. Foreldre beskriver dem heller ikke som barn med alvorlige eller andre former for atferdsproblemer. I følge Rutter (referert i Ogden 2001) har alle barn gener som gjør dem sårbare for utvikling av atferdsproblemer når de har vært utsatt for noen miljøpåvirkninger.

Atferdsproblemer er mer avhengig av sosiale påvirkninger i miljøet. Derfor forstår jeg, ut fra det ovenfor nevnte, at faglig sterke minoritets elever er utsatt for slike sterke miljøpåvirkninger.

Jeg skrev om at risikofaktorer i familien kan påvirke barnas atferd, slik som familiens struktur, familiefungering, foreldres samlivsbrudd, ekteskapskonflikter, aleneforsørgere med lavinntekt, stoffmisbruk og foreldres kriminalitet. Observasjonen avkrefter alt dette, det stemte ikke med de faglig sterke minoritets elevenes familier. Mine informanter bor med begge foreldre, de fleste av dem har foreldre som begge er i arbeid og de har kjøpt seg bolig. Når jeg var på besøk hos noen familier observerte jeg at disse barna hadde sitt eget rom med alt som er vanlig for majoritetsspråklige barn. Deres foreldre hadde ikke noen problemer i form av rusmisbruk eller noe annet. Mine data bekrefter at det er bruk av tvangsmidler i familien. Jeg kommer tilbake til det i avsnittet om synlig oppdragelse.

Nordahl et al. (2007) skriver om de risikofaktorer i nærmiljøet som kjennetegnes av svak sosial kontroll, fattigdom og høy befolkningstetthet, kriminelle subkulturer og mangel på offentlig service, mangel på voksenstyrte fritidstilbud, samt høy mobilitet og lett tilgang til våpen. Ingenting av dette gjelder mine informanter. Mine informanters foreldre er langt borte fra disse forholdene, som nevnt ovenfor. De har middels økonomi, de fleste bor ikke i kommunale blokker med høy befolkningstetthet. De mangler ikke noen kommunal service. Når alt det ovennevnte ikke stemmer, så må det være noen andre årsaker som gjør at disse barna oppfører seg problematisk i noen tilfeller, for eksempel på skolen. Dette vil jeg belyse i en sosialiseringsteori som Hoëm (1978) kaller De–sosialisering.

5.2 Interessefelleskap og verdikonflikt (De – sosialisering)

Hoëm (1978) hevder at de elever som står fjernt fra grunnskoleverdenen, vil gjennomgå en de – sosialiseringsprosessen. I denne prosessen vil elevens opprinnelige verdier svekkes uten at nye verdier fyller plassen. Det kan ha alvorlige konsekvenser for identitetsdannelsen, med rotløshet og maktesløshet.

En opplever at sosialiseringsteori om verdikonflikt er et viktig bidrag til å forstå med minoritetslevens atferdsproblem på, men for å finne ut om minoritetslevens forståelse av deres handlinger på skolen, for å vite at de gjør det bevisst eller ubevisst. For å få kunnskap om de er i en verdikonfliktsituasjon med skolen, og hva som gjør at de er flinke, men samtidig har problemer på skolen, ville jeg intervju dem, deres foreldre og lærere. Men først vil jeg belyse med data hvorfor disse elevene lykkes på skolen, og etter det vil jeg forklare deres atferdsproblemer i lys av verdikonflikter.

5.2.1 Interessefelleskap

Forskningen viser at noen minoritetsforeldre forventer at deres barn gjør det best på skolen. Øzerk (1992) nevner på at noen minoritetsforeldre er interesserte i skolen, de er fra periferi – og semi-periferiland, og har ingen anti-skole-holdninger. Foreldreinformanter ble spurt om hva de forventer at deres barn skal gjøre på skolen, og om de er interessert i skolens opplæring. De svarte slik:

Vi forventer at de lærer barna og at de har gode karakter og de har god fremtid med fagbrev. Fordi vi ikke har det(fagbrevet) jeg og mamma, de skal erstatte oss med det (Barna skal kompensere foreldre) (far. Med far mener jeg minoritetsfar fremover).

Jeg forventer at barna skal vise respekt, at de sitter rolig og høre på læreren. De skal gjøre sine lekser, være i klassen i tide og at de skårer bra på skolen (mor. Med mor mener jeg minoritetsmor, også i det følgende).

Hver morgen ber vi begge de to guttene være så snille og konsentrere seg, fordi de må lære, du må ha utdanning, uten utdanning er kjempevanskelig, uten utdanning må du ta spade og arbeide tung jobb. Når barna er store og de har utdanning er det mye lettere for dem å finne jobb (mor).

Vi er med på alle møter fordi vi liker og er interessert i vårt barn (mor).

Jeg har sagt til lærere dere må gi gutten mer oppgaver (far).

De er kreative og de kan arbeide mer enn det de får (mor).

Lærere ble spurt om minoritetsforeldre er interesserte i skolens opplæring og hva de forventer at minoritets elever skal gjøre på skolen. De svarte slik:

Jeg forventer at de blir god utdannelse i fremtiden og jeg håper at elevene utvikler seg sosialt. Han gjør alt han skal gjøre av hjemmelekser, han har med seg mat. Jeg føler at foreldrene følger han veldig tett faglig, så han gjør leksene sine godt (lærer).

Jeg forventer at de skårer høyt faglig fordi han har evner (lærer).

Jeg føler at foreldre til de minoritets elevene jeg har er engasjerte, og de ønsker det beste for sine barn (lærer).

Ut fra foreldreinformantenes uttalelser forstår jeg at de er interesserte i skolens læring. En mor fortalte at hun sier til sine gutter ” du må lære, du må ha utdanning”. Andre foreldre forventer at deres barn skal ha gode karakterer, vise respekt for læreren og de får en god fremtid.

Foreldreinformanter forventer at barna skal få en høy utdanning som de selv ikke klarte å få. De ønsker at barna skal lære for å få kunnskap og ferdigheter som er nødvendige for å lykkes i livet.

Av denne grunnen mener jeg som Øzerk (1992) at minoritetsforeldre og deres barn kan vektlegge skolens læring og sette dem over andre aktiviteter. De vil ha mer lekser og oppgaver.

Foreldreinformanter føler at deres barn er kreative, lærere beskriver dem som intelligente med evnerike, hvis de bruker dem. Foreldreinformanter har fått tilbakemelding fra lærere om at barna er flinke, fordi de følger dem.

Samtidig forventer lærerinformanter at minoritets elever skal gjøre sitt beste faglig på skolen. Lærere gir opplæring og foreldre oppmuntrer dem til at de skal gjøre lekser hjemme. Lærere mener at foreldre er interesserte i sine barns læring, slik at det skal gå bra faglig på skolen. Selv om noen av disse foreldrene ikke kan hjelpe sine barn faglig med lekser. De viser likevel interesser og nysgjerrighet for det barnet lærer på skolen. Jeg skriver mer om det senere (Jf. metakognitiv-avsnittet). Alt dette kan gjøre at disse elevene kan få gode faglige ferdigheter, i tillegg til at de er intelligente.

Hovedinntrykket fra informantenes utsagn viser at de er interesserte i minoritets elevenes læring. Slik tenker jeg at det blir et interessefellesskap mellom skolen og hjemmet. Med dette kan man bekrefte at den ene forutsetningen som Hoëms de – sosialiseringsteori bygger på er tilstede, som er interessefellesskap.

5.2.2 Verdikonflikt mellom skolen og minoritetshjem

Hoëm (1978) mener at dersom skolen og hjemmet representerer ulike verdier som står i konflikt med hverandre, blir forholdet som en verdikonflikt. Engen (2009) hevder at det ikke samsvar mellom skolen og minoritetshjemets grunnleggende verdier. Minoritets elev- informantene ble spurt om de føler at det er en verdikonflikt mellom skole og hjem. Alle minoritets elever, med ulike kjønn og språkbakgrunn, svarte at det er forskjell i kulturelle verdier. De forteller:

Jeg ser forskjell fra hjemme og skolen. Hjemmet er det bedre (elev. Med elev menes faglig sterk minoritets elev frem over).

Ja, det er forskjell at de er kristne, de spiser gris og den smaker drit (elev).

Det er vanskelig å være med norske, vi har våre regler (elev).

Jeg kan 25 % av den norske kulturen, det gjør det vanskelig for meg (elev).

Jeg har alt for strenge regler hjemme, jeg må ringe henne hvert ti minutt, og jeg går ut med jenter fra hjemlandet. Jeg er lei at jeg er (nevner bestemt gruppe), fordi jeg har alt for mye regler, ikke som norske, men ikke for streng heller (minoritetsjente. Med jente menes faglig sterk minoritetsjente).

Jeg skal ikke spise gris, at vi har ikke lov å plage folk. Vi har spilleregler, jeg tror at norske er mer frie (elev).

En som er rasist som sa noe om koranen, jeg slå han (elev).

For å finne ut om det bare er minoritetselevne som opplever det slik, eller om deres familie også har samme opplevelse av skolens verdier, stilte jeg foreldreinformanter spørsmål om det er forskjell i kulturelle verdier mellom skolen og hjemmet. De svarte slik:

De to kulturer er så stor forskjell, kan ikke komme til en punket å treffe hverandre (mor).

Det er som jorda og himmel. Fordi det er moderne samfunn her, og det er stor frihet her i Norge (mor).

For eksempel med våre barn for ikke lov i alt som de norske barna for lov f. eks både jenter med klar og alt, letteste eksempel at de (majoritetselever) er ute etter klokke sju eller åtte, sånn vi liker ikke. Vi er redde at barna kan lære noe galt. Det er galt de går rundt og gjør noe vi vet ikke hva gjør barna når ingen voksen som ser dem (mor).

Vi vil beholde vår kultur. Det er stor forskjell. Når det gjelder barna, i vårt samfunn det er ikke lov for barn å se alt om sex, (...) her er frihet (far).

(...) De kan ikke bli norsk og de skal passe på at deres opprinnelig er (nevner en bestemt gruppe) og de skal tilgi, de skal være gode, hjelpsomme (mor).

Vi har stor forskjell i leve og væremåte i forhold til den norske væremåte (mor).

Lærerinformanter ble spurt om forskjell i kulturelle verdier og bakgrunn påvirker minoritetselevne. De svarte ”at de trodde det, når ungen har en type kultur på skolen og hjemmet en totalt annerledes kultur, så påvirker det ungen veldig”. Her følger noen flere uttalelser:

Foreldres bakgrunn påvirker veldig (lærer).

Jeg tror ofte det kan være i veldig mange sammenhenger mellom oppdragelsen i forhold til den kulturen og stoltheten de har i bagasjen. Mange kulturer som presenteres gjennom minoritetsbarn står stolthet veldig sterkt. Så det kan være vanskelig for dem å gi seg, når de tror den går på deres stolthet, og de velger konflikt (lærer).

Jeg tror minoritetslevers problemer i en klasse ligger i kulturen (lærer).

Foreldres kulturbakgrunn påvirker helt klart, for eksempel er kjønnsforskjeller i Norge små, det er veldig likestilt mellom gutter og jenter, mens i mange andre land er det ikke det. Den eldste jenta skal ta seg av ungene og hjelpe mor med lage mat, mens guttene ikke skal gjøre det. Så jeg tror det er stor forskjell. Når det gjelder forventningen til ulike kjønn, tror jeg at det er stor forskjell på norsk kultur og andre kulturer (lærer).

De som er analfabete har andre forventninger. Det de har opplevd fra hjemlandet, før de kom hit påvirker mye sosiale og psykiske (lærer).

Ut fra minoritetslevenes uttalelser oppfatter jeg at skolen og minoritetshjemmet representerer ulike verdier. En elevinformant ga uttrykk for at det er forskjell i kulturelle verdier, eleven sa at ” det er forskjell at de er kristne”. Elevene har en forståelse av at det er ulike verdier i de to verdene som de lever i, og dette kan gjøre vanskelig for dem. Alle foreldreinformanter mente også at det er ulikhet i kulturelle verdier mellom skole og hjem. En mor sa at ” Det er som jorda og himmel”, her mente hun at ulikheten er så stor som avstanden mellom jorda og himmelen. En annen mor mente at disse to kulturer har så stor forskjeller i verdier at de ikke kan treffe hverandre.

Jeg tolker dette til at det kan skape store vansker for minoritetslevene. Hundeide (2003) mener at overgangen mellom de to ulike verdier gir opphav til vanskeligheter. Minoritetslevinformanter mente ovenfor at de norske kulturelle verdiene skaper vanskeligheter for dem. En ga uttrykk for at ” Det er vanskelig å være med norske, vi har våre regler”. En mor sa ”våre barn for ikke lov i alt som de norske barna for lov”. Erfaringen som minoritet selv viser at en del av minoritetsgruppene har totalt annerledes verdier enn de norske akademiske verdier. Jeg har selv sammenlignet den norske kulturelle verdi med noen minoritetsgruppers kulturelle verdier, i de fleste tilfeller er det helt de motsatte. Et eksempel på det er at barn skal se ned når de snakker med voksne for å vise respekt, men i den norske akademiske verden oppmuntres barn til å se i øynene når de snakker med voksne. Jeg har selv opplevd at læreren skyldte på minoritetsleven når det

var konflikt mellom majoritets elever og minoritets elever, det er fordi minoritets eleven så ned og ikke klarte å se læreren i øynene. Etter lærerens mening var han eller hun skyldig. Men hjemme regnes minoritets elevene, spesielt jenter som er verbalt flinke og har diskusjonsevner, som respektløse. Slik ser man at det er to verdener med ulike krav. Foreldreinformanter ville at barna skulle beholde deres kultur og ikke bli norske. Ut fra foreldreinformantenes uttalelser og meninger, forstår jeg at de kan komme til å motarbeide skolens verdipåvirkning. Samtidig kan de påvirke sine barn når de snakker negativt om skolens verdier. Berglyd (2003) sier når det er ulikhet i verdier i hjemmet og på skolen, og foreldre vil at barna skal forholde seg til hjemmets felles verdier. Det kan skape problemer for disse elevene. Et eksempel; jeg har selv opplevd at en majoritets elev har sagt til meg at ”du er ikke læreren min”, tre ganger. Det er fordi mamma har sagt at ”jeg liker ikke utlendinger”. Et annet eksempel jeg hører ofte av minoritets elever fra religiøse familier som ikke snakker pent om majoritetene fordi de etter deres mening spiser svinekjøtt, og det kan skape fiendtlige holdninger hos barna. Et annet eksempel forskeren har opplevd selv er at en muslimsk imam, byen som jeg bor, anbefalte at muslimer skulle gå til majoritetshjem for å lære dem minoritetskulturelle verdinormer, etter imamens mening ”norske har ikke verdier”.

Slik tenker jeg at mine elevinformanter får problemer når deres foreldre motarbeider skolens verdipåvirkning. Når foreldre på ene siden jobber for at barna ”skal ikke bli norsk” og skolen vil at elevene skal fornekte sin verdibakgrunn, kan verdikonflikten gjøre at minoritets elevene er under press fra begge sider og de må tilpasse seg de kravene som disse to ulike verdener stiller. Sand (1992) påstår at pendling mellom to ulike verdener som er motstridende, er svært krevende. Dette kan føre til et dilemma for mine elevinformanter. Som har fått betegnelsen tilpassningsstress i faglitteraturen (Hundeide, 2003), som jeg skrev om i teoridelen (Jf. verdikonfliktavsnittet). Alle lærerinformanter mente også at det er forskjell i kulturelle verdier og det som påvirker minoritets elevens atferdsproblemer. Når ungene har to ulike typer av verdier, hjemme og på skolen, som er totalt annerledes påvirker det veldig, sa lærerne.

Et av undersøkelsens funn er at den store verdikonflikten mellom skole og minoritetshjemmene er noe som vil påvirke barnas atferd. Det er fordi, som Engen (2009) mener, at skolen kan bli kjedelig for minoritets elever på grunn av verdikonflikt og at de ikke opplever gjenkjennelse. Der det er verdikonflikt foregår ingen identitetsdanning. Det er altså at den primære sosialiseringa

svekkes uten at et nytt identitetsbyggende grunnlag utvikles som erstatning, er et imidlertid et like sannsynlig resultat, fordi det kan være vanskelig for skolen å overta rollen som instans for overføring av verdier, holdninger og vurderinger i slike tilfeller. Foreldre klarer ikke spille sin rolle slik at deres verdier får en alternativ funksjon. Det kan være på grunn av lav utdanning, at foreldre er ikke utdannet eller er skeptiske til norske akademiske verdier. Da kan minoritets eleven med sterke faglige ferdigheter komme til å få tilpasningsstress, sosiale problemer og atferdsproblemer som en konsekvens av verdikonflikten og at elevene ikke får hjelp i sitt identitetsutviklingsarbeid, verken av foreldre eller skolen. Her berører jeg den identitetsdannede siden ved Hoëms (1978) desosialiseringsteori.

Verdikonflikt kan føre til flere konsekvenser, jeg skal skrive om det i de neste avsnittene. De får ingen identitetsdanning, når skolen er instrumentelle virksomhet, de kan ikke få metakognitive ferdigheter til samspillet. Det er på grunn av verdikonflikt og at foreldre selv har ikke den kunnskapen som er nødvendig å gi. De blir forskjellsbehandlet av lærere som en konsekvens av verdikonflikten. Skolen med en usynlig oppdragelse, fører til at de får vanskeligheter og utvikler problematferd.

5.3 Skolens instrumentelle virksomhet

Hoëm (1978) sier at i de - sosialisering på skolen får de verdibundne faktorer redskapskarakter og en instrumentell funksjon alene. Skolen kan ha en instrumentell funksjon som ikke virker identitetsskapende på noen faglig sterke minoritets elever, når skolen bare erkjenner verdinormer fra den norske akademiske verden, og ikke verdsetter minoritets elevens kulturelle verdier. Skoug (2004) skriver at minoritets barn møter en fremmed verden i skolen som på verdimelessig plan ikke angår barnet, men som barnet erfarer er nyttig og bli kjent med på et mer instrumentalt plan. Denne prosessen svekker den tidligere sosialiseringen uten at barnet utvikler en ny identitetsmessig tilhørighet. For å få kunnskap om deres situasjon i den norske skolen, stilte jeg spørsmål til minoritets elever om det å ha to kulturer er en fordel eller en ulempe, og om de bryr seg om sine kulturelle verdier. De forteller:

Jeg kan to språk og det er fordel. Jeg føler ikke meg mindreverdig og annerledes, der bedre at man kan to til tre språk (elev).

Jeg bryr meg veldig om min kultur (minoritetsjente).

Jeg bryr meg om min kultur, fordi det er fin og trivelig. Jeg er stolt av min kultur og at jeg er (nevner en bestemt gruppe) (elev).

Jeg bryr meg for min religion (elev).

Ja, det er bra fordi jeg kan snakke stygt til dem uten at de veit det (elev).

Hvis de sier noe om muslimer da han blir lang slått (elev).

Minoritetslevinformantene ga uttrykk for at de er stolte av sine kulturelle verdier fra hjemmet. Tre av dem sa at de bryr seg om sin kultur, en mente at det er trivelig. Jeg mener at når de har slike oppfatninger av sine kulturelle verdinormer og skolen ikke anerkjenner den og bare verdsetter majoritetens akademiske verdier, kommer de til å verne seg på to måter. Engen (2009) sier enten aksepterer de å bli assimilert, og det skjer sjelden, eller de viser motreaksjoner og tyr til bråk. Ut fra den oppfatningen elevinformantene har av sine kulturelle verdier, med den stoltheten og bekymring de viser, tolker jeg det slik at deres atferdsproblemer kan være en reaksjon på skolens kulturelle verdipåvirkning. Som en elevinformant sa; ”Hvis de sier noe om muslimer da han blir langt slått”. En lærerinformant ga uttrykk for at den stolthet minoritets eleven har i bagasjen står veldig sterk, så det kan være vanskelig for dem å gi seg, ”når de tror den begår på deres stolthet og de velger konflikt”. Slik kan min elevinformant få vanskeligheter med å sondre mellom to ulike verdier. Erfaringen viser også at minoritets eleven ikke aksepterer skolens verdier fra den akademiske verden som enste riktige og viktige. Et eksempel på det kan være den norske 17.-maifeiringen. Den står fjernt fra minoritetslevers verden og de var ikke med i 17 mai toget. På mitt spørsmål til dem om hvorfor de ikke var med svarte de at ”den er ikke vår dag”. En informant uttrykte seg klart om at han ikke ville lære norsk væremåte helt (se eksempel punkt 5.4). Med de to eksemplene kan man vise at minoriteten ikke aksepterer samfunnets og skolens kulturelle verdier. Morken (1989) påstår at minoritets elever knytter seg sterk til hjemmets kulturelle verdier, de tar avstand fra majoritetskulturen og de vil ikke bli assimilert. De kan motarbeide assimileringen som forgår på skolen.

Engen (2003) sier at når situasjonen er slik at skolen vil assimilere dem gjennom sin opplæring på norsk, motarbeider de det av identitetsmessige grunner, som mine informanter. Da blir det et konfliktforhold mellom dem og skolen, og dette kan føre til at elevene blir kjent som skolens bråkmakere. Gilliam (2007) hevder at de som motsetter seg skolens verdier, oppfattes som elever

med atferdsproblemer. Vi skal se i neste avsnitt hva minoritets elever opplever som konsekvensen av verdikonflikten og det ikke å få identitetsbekreftelse.

5.3.1 Minoritets elever kan få en svak identitet ved å bli holdt utenfor sosiale samspill

Selv om det er viktig for oppveksten å være en av alle andre medelever, opplever likevel minoritets elever stigma på grunn av sin identitet. I følge Nordahl et al. (2007) vil det å være utenfor ha store konsekvenser. Minoritets elevene ble spurt om hvordan majoritetsspråklige ser på deres kulturelle verdinormer, og om de har blitt holdt utenfor det sosiale samspillet. Alle svarte at majoritetsspråklige ser på deres kulturelle verdinormer som negative. De forteller:

De ser ikke på oss som dem kanskje, de ser på oss som fattige og dumme som kan ikke noe, jeg har hørt det. De snakket mye om min familie og de sa æsj muslimer og stygt om islam. De snakker om hodefarge (elev).

Elevene ser på oss som sigøynere (elev).

Jeg tenkte at jeg er her som har svart hår og annerledes (elev).

Jeg har blitt holdt av fjerdeklassinger som sier nei, at du ikke kan være med fotballspill. Så kaster stygge ord, dytter de og sier javle dritunge (elev).

Jeg alltid blir stengt på å være med i lek. De ville ikke snakke med meg og måtte jeg flytte og skifte skolen (elev).

En minoritets elev, som er jente, beskriver sin situasjon på skolen slik:

Jenter går ut etter skole, men de ber ikke meg å være med dem. Når jeg kommer til dem, sier de mye, de lar som ikke hører, de svarer ikke. De vet at jeg er muslim og jentene snakker veldig stygt om islam. Jeg prøver og vil være venn med de norske, men de vil ikke. Det er viktig å være med dem, bli enn av dem og likt som dem, men de vil ikke. Det er alt for kjedelig å være alene. Jeg har ikke noen venner og ingen bestevenn heller på skolen. Faglig trives jeg, men jeg mistrives uten venner. Jeg er mye alene i friminutt. Jeg har venner som sa ikke være venn med meg, fordi jeg kanskje er utlending. Jeg er alene mange dager. De merker ikke at jeg er i klasse. Du må prøve selv å finne venner. Jeg hadde mange venner i (nevner bestemt land). Fordi jeg var best og populær. Mange ville

snakke med meg, jeg var på toppen, men nå her er jeg nederst. Det er slitsomt nå her. På skolen var jeg best der, og her jeg er ikke dårlig. Jeg er smart i matte i naturfag og de andre fag, men det hjelper ikke. Jeg har ikke venner, kanskje jeg er ikke sosial. Jeg var ikke sosialt der også men likevel hadde jeg venner (minoritetsjente).

På spørsmål om det bare er hun som opplever det slik, sa hun, ”nei, de andre minoritetsjenter er verre en meg, de baksnakker meg, men for de andre snakker om dem åpent på trinnet”.

Ut fra informantens utsagn forstår jeg at de har fått en oppfatning av seg selv om at de ikke er likeverdige med majoritetselevene, og at de ikke får identitetsbekreftelse. En jenteinformant ga uttrykk for at hun var populær og hadde mange venner i hjemlandet, ”men nå her er jeg i nederst”. Hun beskriver seg som en smart jente, men likevel hjelper det ikke, og hun får ikke venner. Hun sa at ”det er slitsomt nå her”. Ut fra deres uttalelser tolker jeg at de tilskrives en svak identitet når de oppleves som ”sigøynere”, ”fattige og dumme”, og når deres kulturelle verdinormer oppfattes som en ulempe fra majoritetens side. De ga uttrykk for at de har hørt elever som snakker negativt om deres kulturelle verdier. Samtidig viser informantene at de er stolte av sin tospråklighet og sine kulturelle verdier. Jeg tenker at den er deres sterke identitet, den finnes i hjemmet og i minoritetsgruppens miljø. De kan ses på som en smart og flinke elever, de kan identifisere seg sterkt med hjemmets kulturelle verdier, noe de opplever som positivt. I følge Sand (1992) kan de oppleve identitetskonflikt, som jeg pekte på i teoridelen (Jf. instrumentellavsnittet).

Slik kan minoritets elever oppleve konflikt i sin identitetsdanning som, en konsekvens av verdikonflikt og opplevelsen av at skolen ikke anerkjenner deres verdier som ikke har noen betydning i skolens hverdagsliv, og at skolen ikke erkjenner dem som verdifulle individer. Dette fører til at de ikke får en god identitetsutvikling, og får en svak identitet på skolen. I kampen for identitetsbekreftelse starter bruken av motstrategier. Gilliam (2007) sier at minoritets eleven må håndtere stigma på grunn av sin identitet. Vi skal se i neste avsnitt hva disse elevene gjør og hvordan de viser motreaksjon gjennom å gruppere seg.

5.3.2 Minoritets elever vil danne et samhold

I følge Gitz-Johansen (2006) danner minoritets elevene grupper for seg selv i skolen av identitetsgrunner, selv om de har forskjellig etnisk bakgrunn. Faglig sterke minoritets elever

danner grupper som vil hevde seg for å være populære og likt som majoriteten. Nordahl et al. (2007) sier at opplevelse av aksept, likhet og tilhørighet til en gruppe er viktig. Informantene ble spurt om de har gruppert seg. De forteller:

Vi er utledningsgrupper, mest utlendinger er sammen. De i klassen min og vennene sier ikke gå med utlendinger gå med norske (elev).

Det er bedre å være venn med utlendske som kan hjelpe deg. Norske sikker har hørt mye om utlendinger at de tenker at de er fattige som har aldri sett noe. Og det er ikke bra å være venn med dem (elev).

Jeg har mange fra utlandet, vi går mest i fotball. Jeg har ikke beste venn (elev).

De (majoritets elever) begynner alltid, vi er pålagt mot dem på en møte (Her mente informanten at minoritets elever er på lag mot majoritets elever). Siden vi kommer fra forskjellige land, og de er fra Norge. Vi tenker slik at nå er det nok, nå skal jeg ta tilbake, de slår oss hver gang og de gjør alt som også begynner de å le av oss (elev).

Mange ganger norske venner ville ikke jeg være med de på skolen og utenfor skolen. De sier ikke at jeg skal ikke snakke med dem, men de går fra meg. Dom synes kanskje jeg kan ikke snakke norsk, Jeg vet ikke kanskje jeg er utlending (minoritetsjente).

En gang vi sparket fotball og de norske sparket langt bort to ganger ball og de tok meg bak (elev).

Jeg er akseptert på gruppe. Jeg gjør ikke det, de gjør, men jeg er med for at de skal ikke bli sur (elev).

Ut fra deres uttalelser oppfatter jeg av at de grupperer seg med vilje. De har fått en forståelse av at det å være med minoritets elever er bedre enn å være med majoritets elever. Det kan være at de får hjelp av minoritets elever. Jeg tolker informantens uttalelser til at de er ekskludert i fellesskapet, en minoritets elev-informant sa at ” de som er i min klasse og vennene sier ikke gå med utlendinger, gå med norske”. En annen mente at majoritets elever har hørt mye om minoritets elever, og at det derfor ikke er bra å være venn med minoritets elever. Slik ser man at de selv grupperer seg som gjenger av minoritets elever, noe de gjør fordi de ikke får tilgang til

majoritetselvenes fellesskap. De får ikke identitetsbekreftelse og de tilskrives en svak identitet på skolen. Da begynner de å søke vennskap med andre elever som er i samme situasjon. I de fleste tilfeller treffer de enten minoritets elever, eller majoritets elever med atferdsproblemer og andre majoritets elever fra arbeidsklasse hjem. Slik blir de påvirket av dårlige venner.

Informantene ble spurt om de blir påvirket av venner. De foreller:

Jeg er påvirket av venner, ja er ganske opptatt av dem fordi jeg ikke trenger mye hjelp fra læreren, så jeg er opptatt av det elevene sier på skolen. Jeg vil snakke med venn og ikke hører på læreren. Jeg var ikke slik før, men nå er viktigere å få venn enn å høre på læreren. Jeg var skikkelig elev, men ikke nå, bare for å få venner (minoritetsjente).

Det er bedre å høre på det vennene sier som støtter deg, enn det læreren sier. For eksempel en gang sa Amund (alle navner er anonymisert) til meg: ”Pakis!” Og jeg sa tilbake:” Potet!” Og han ville slå meg. Læreren mente at jeg skulle ikke bry meg (elev).

Foreldre ble spurt om hva de synes om vennene barna deres har, og om barna har gruppert seg. Alle svarte at de har mange utlandske venner som påvirker barnas atferd. De forteller slik:

Det er mange forskjellige barn med guttene mine og de lærer dem mye stygt som vi liker ikke. Det er barn som kommer fra forskjellige steder og de har forskjellige oppdragelse. De har foreldre som føler ikke deres barn. Det påvirker systemet og påvirker deres atferd (mor).

Venner til gutten er dårlige noen spesielt to elever, de går inn sent, de snakker i timen og kaster stygge ord. Nå vil gutten bevise at han er sterk, han vil tøffe seg. Jeg føler etter at han har blitt med disse (mor).

Det er lettere for dem å få utlandske venner som selv er utlandske å være med utlandske venner. Jeg forslo at de tar noen ut av det barnet gruppe. At de skal deles til to grupper slik at de skal skifte miljøet og demper konkurranse mellom dem (mor).

Ut fra dette forstår jeg at de noen ganger skaper problemer på grunn av dårlige venner. De fleste mente at de blir påvirket av venner, til og med minoritetsjenta. En fortalte at ” Jeg var skikkelig elev, men ikke nå, bare for å få venner”. Jeg tolker dette slik at vennskap og kamerater for faglig

sterke minoritets elever, kan bli et sosialt system som har negative påvirkninger på den atferden de viser, alt som en konsekvens av at de ikke får identitetsbekreftelse.

Foreldreinformanter har en forståelse av at barnas venner er dårlige. De mente at det er lettere for deres barn å få en minoritetsvenn. En mor sa at gutten vil bevise at han er sterk og vil tøffe seg. Dolve og Grønningen (2005) hevder at minoritets elever kan komme til å tøffe seg. De vil være likt som majoritets elever. Det kan være at de kjemper for å få identitetsbekreftelse, men ut fra elevinformantenes uttalelser ser man at de ikke får det blant majoritets elever. Derfor ønsker de å oppnå status i en venneflokk som har fiendelige holdninger til skolen, dette igjen øker deres problematferd. Et eksempel på dette har jeg opplevd ved at en minoritets elev slo en majoritets elev i en gym-timen. Etter timen kom en gruppe minoritets elever for å belønne ham, bare fordi han hadde slått majoritets eleven. Slik kan deres problematferd være en konsekvens av påvirkning fra andre medelever som er ekskludert fra fellesskapet på grunn av sin identitet.

Et funn i denne studien er at minoritets elever som står fjernet fra grunnskolens verden (fra foreldre med lav utdanning), kan få sosiale problemer og adferdsproblemer, på grunn av skolens instrumentelle virksomhet. Skolen anerkjenner ikke minoritets elevens kulturelle verdier. Dette fører til at de får svak identitet, og når de ikke får identitetsbekreftelse, kommer de til å vise motreaksjoner ved å gruppere seg med dem som er i samme situasjon, de som har fiendtlige holdninger til skolens verdier og autoritet. Da begynner de å påvirke hverandre og blir kjent som skolens bråkmakere. Dette er fordi det foregår en de -sosialiseringsprosses, som fører til at de opprinnelige verdier fra hjemmemiljøet svekkes i møte med skolens verden, uten at eleven knytter seg til ferdigheter og kunnskaper som grunnskolen tilbyr. Hoëm (1978) sier at dette kan få katastrofale følger for identitetsdannelsen, med rotløshet og maktesløshet som konsekvens.

5.4 Metakognitive ferdigheter

Noen minoritets elever har ikke metakognitive ferdigheter for samspill med majoritets elever. Gitz – Johansen (2006) mener at årsaken kan være at foreldre selv mangler kunnskap og ferdigheter å gi til sine barn. Löfgren (1991) har konkludert gjennom samtale med innvandrerforeldre. Mange har sagt at ”man ikke alltid kan hjelpe sine barn med lekser og andre skolehjelp”.

Minoritetsforeldre-informanter ble spurt om de har mulighet til å hjelpe sine barn, og om de kan støtte dem. De svarte slik:

Vårt problem er at vi kan ikke snakke norsk bra (mor).

Det er alt for litte utlendinger som fullførte utdanning i Norge og vi minoritetlige har problemer. (mor).

Det er litt vanskelig at det er andre regler sånn i Norge. (mor).

De norske kan forsvare seg, men vi er ikke slik (far).

Det er noen foreldre som vil hjelpe sinne barn, og vil gå videre med dem hele veien, men det finnes noen foreldre som har ikke mulighet til å hjelpe dem (far).

Spesielt noen foreldre som er svake eller de har litte utdanning fra hjemlandet, det påvirker og de sier at minoritetlige hjelper ikke sine barn (mor).

Ut fra foreldreinformantenes uttalelser forstår jeg at de har vanskeligheter med å gi barna de ferdigheter som de mangler. Foreldrene har selv problemer med det norske språket. Selv mener de at de har problemer på grunn av dårlig norskkunnskaper, og at de har vanskeligheter selv, fordi det er andre regler i Norge. Flesteparten av foreldreinformantene uttrykte at de har vanskeligheter med å hjelpe barna. På spørsmål til en lærer om det tas kontakt med hjemmet om det skjer noe, svarte læreren at det er ”lettere for meg å ta kontakt med norske, på grunn av språket. Jeg føler at de to familiene er ganske dårlige i norsk. ”Jeg ringer når det er noe, de ringer ikke tilbake”. Jeg tolker det slik at dette er situasjonen fordi foreldrene selv ikke har lært den skjulte koden i norskspråket, og at de ikke har metakognitive ferdigheter. De kan ikke gi noe som de selv ikke har. Det kan være at foreldre har lav eller ingen utdanning. De fleste av mine foreldreinformanter har lav utdanning, med unntak av en, men hun var ny i Norge. I tillegg har elevinformantene en forståelse av at egne foreldre ikke kan hjelpe dem. En ga uttrykk for at ” hvis faren min kunne norsk han ville komme på skolen for å hjelpe meg”. Slik får man en oppfatning av at foreldreinformantene ikke klarer å spille sin rolle i å støtte sine barn, når de selv mangler disse ferdigheter. Hoëm (1978) påstår at slike foreldre kan svekke sine barns identitet. Det fører til at deres barn ikke får sosiale ferdigheter for samspill med majoritets elever. Jeg tenker som Hundeide (2003) sier at når minoritets elever mangler disse ferdighetene, kan det skape misforståelser. Elevinformantene ble spurt om de lærte den norske måten å være på. De forteller:

Jeg lær det litt, men vil ikke lære helt. Jeg vil lære den muslimske religion, jeg synes egentlig det å lære den muslimske religion er bedre en norske, fordi hva jeg har med den norske å gjøre, fordi jeg ikke skal lese bibelen (elev).

Jeg tenker noen ganger å lære norsk, men det er ikke bare norsk språk, det er å gå på ski også (elev).

Jeg kjenner ikke tanken dem og jeg har ikke født her, jeg har vokset opp i helt annet samfunn, kanskje derfor. Hvis jeg hadde mitt eget land, ville jeg ikke komme hitt. (minoritetsjente).

Når jeg sier en morsomt ting (vits), ler norske ikke fordi de ikke vet hva jeg snakker om, men når jeg snakker til en utlendiske så de mister stemmen sin til å le (elev).

De norske finner på rare lek. Jeg vil ikke leke med norske. Mens vi med utlendinger i klasse finne vi på bra lek (elev).

Ut fra eleverinformantenes utsagn forstår jeg at de ikke har metakognitive ferdigheter som er nødvendig for samhandling med majoritets elever. De ga klart uttrykk for at de ikke har lært den norske måten å være på. Jeg tolker det ut fra deres foreldres uttalelser, de mangler selv disse ferdighetene. Samtidig går en verdikonflikt, dette kan gjøre at de har fått en oppfatning av at deres væremåte og verdier er viktigere enn majoritetens. En annen elevinformant sa at man må lære noe mer enn det norske språket. Sand (1992) mener at når man lærer to språk må mye annet læres også, før en kan samhandle på en god og likeverdig måte. Selv om minoritets elever kan snakke godt norsk, ser det ut til at de trenger å lære mye mer. Erfaringen fra det å være minoritet selv viser at det er ikke lett å lære den skjulte koden ved det norske språket. Det krever et høy nivå på språket, og forståelse av de kulturelle verdier.

I følge Hundeide (2003) trenger minoritets elevene å lære den skjulte koden ved norskspråket for å bli populære, for å fremstå intelligent eller for å bli innsidere i venneflokk. Ut fra deres utsagn ser det ut til at de ikke har lært den skjulte siden ved språket. Derfor kan man forstå, ut fra minoritets elevenes uttalelser, at den skjulte koden ved norsk språk kan gjøre det vanskelig for dem å skape godt forhold med majoritets elever. Dette i tillegg til at de har vanskeligheter med verdinormer fra den akademiske verden, som de ga uttrykk for i dette kapitlet i (Jf.

verdikonfliktavsnittet), og at de er ekskludert fra majoritetsfellesskapets miljø av identitetsgrunner (se punkt 5.3.1). En uttalte at ” jeg var populær i hjemlandet, men her er jeg nede. (...). Jeg er smart, men får ikke venner”. De fleste minoritets elever mente at de er stengt ute fra spill og lek med majoriteten. Jeg opplever ofte i det daglige arbeid i gym-timen, friminuttet, og i fysiske aktiviteter ellers at majoritets elever, spesielt gutter, blir irriterte og slenger stygge ord mot minoritets elever og regner dem som dumme. Minoritets eleven kan ikke spillereglene, og de følger dem ikke, fordi de misforstår. Da begynner konflikten mellom gruppene på grunn av mangel på metakognitive ferdigheter.

Et annet funn i studien er at mangel på metakognitive ferdigheter kan skape sosiale problemer og atferdsproblemer for minoritets elever. Grunnen er en verdikonflikt, og at noen minoritets foreldre kan mangle slike ferdigheter å gi til sine barn. Når minoritets eleven mangler slike ferdigheter kommer de til å misforstå situasjonen og oppføre seg unormalt i majoritetens øyne, noe som kan føre til at eleven ses på som upopulær og uønsket å være med. Slik kan de få en svak identitet, eller de får ikke utviklet sin identitet. På grunn av at de ikke har metakognitive ferdigheter som er nødvendige for å bli populære. De har ikke lært de subtile sidene ved den norske diskursen, og norske væremåten. Her berører jeg igjen identitetssiden ved Hoëms de – sosialiseringssprosessen.

5.5 Synlig oppdragelse i hjemmet

Noen minoritets foreldre prioriterer en synlig oppdragelse. Bernstein (1977) påstår at det er en synlig pedagogikk i den tradisjonelle arbeidsklasseskole kjennetegnes ved sterke rammer og sterk klassifisering. Sommer (2006) mener at arbeidsklassen – og minoritets familien prioriterer den tradisjonelle oppdragelse. Informantene ble spurt om det er streng oppdragelse hjemme, og om de ser forskjell på oppdragelsen i hjemmet og på skolen. De uttalte seg slik under intervju:

Pappa skylder alltid på meg for det lille broren gjør. Faren min har slått meg (elev).

Pappa slår meg hvis jeg gjør noe dumt, men norske slår ikke. Jeg tror å slå gir ikke resultat, det er bedre at de bruker husarrest som metode. Det er helt dumt å slå. Jeg sier til lærerne, de sier at det er ikke slik i Norge (elev).

Mamma blir sint. Pappa sier hvis du slår søsteren din jeg slår deg, og han henter en bok og sier skriv to sider (elev).

Mor sier at du må ta igjen, hvis du blir slått av en som er kortere enn deg. Du må slå tilbake, hvis læreren ikke sier noe, da må du ta det uansett. De føler meg, de spør meg hvis jeg har gjort noe galt, får jeg straff (elev).

Pappa er veldig streng han sier at jeg må gjøre lekser (elev).

Jeg kan ikke være rampete på skolen og hjemme, at jeg må høre på læreren (elev).

Lærerinformanter ble spurt om de synes at det er streng oppdragelse i hjemmet og om den påvirker minoritetselevers atferd. Alle lærere sa det påvirker deres atferd når en har aggressiv oppdragelse hjemme. Her følger i tillegg noen flere uttalelser fra lærere:

Jeg har hørt og sett at de har blitt slått i noen tilfeller (lærer).

Jeg opplever at når jeg har samtaler med en minoritetselevs foreldre angående hans atferdproblemer på skolen, blir han verre dagene etter. Jeg tror at han blir straffet, jeg vet ikke hvorfor han blir mer aggressiv (lærer).

Barna blir faktisk straffet. Ut fra det han sagt, at han har blitt slått av begge foreldre og de har skreket mye. Det er en del av deres kultur i barnsoppdragelsen (lærer).

Jeg vet ikke, generelt har de streng oppdragelse i forhold til norsk oppdragelse (lærer).

På grunn av far som slått gutten. Han hadde blå merker på skolen. Jeg har forstått det slik. Jeg tror far var årsaken til den aggressive oppdragelsen i hjemmet og jeg har forstått at eleven har en veldig vanskelig situasjon (lærer).

Jeg tror hvis du lærer at vold er en løsning, så slår du hvis du blir sint. Det har absolutt den påvirkning. Sånn er kulturforskjellene (lærer).

Hovedtrekkene fra informantens uttalelser er at det er en aggressiv oppdragelsespraksis som råder i minoritetshjem. Minoritetselevene mener at de blir slått hvis de gjør noen feil. En lærer sa at ”generelt har de streng oppdragelse i forhold til norsk oppdragelse”. På grunn av kulturen tror lærere at minoritets elever har mer aggressiv oppdragelse enn det de fleste norske har. De har inntrykk av at minoritets elever blir slått i hjemmet. Ogden (2001) hevder at de systematiske plagerne kommer fra hjem med bruk av fysisk straff, dette kan være en drivkraft for utvikling av

problematferd. Dette skrev jeg om i kapitel 2.4. Jeg tolker mine elevinformantens situasjon i lyset av sosialiseringsteori og blir slik; minoritetselev-informantene blir sosialisert med familiens verdier tidlig i livet. De tar med seg disse hjemmets kulturelle normer og verdier, slik at den kan bli en del av deres identitet.

Hoëm (1978) hevder at i sosialiseringsprosessen inngår individet i et samhandlingsforhold til kulturen, de internaliserer noe ytre til noe indre. Da kan de overta verdier fra foreldre gjennom oppdragelse, det vil si de handler slik deres foreldre har gjort. En lærer mente at barnet kommer til å oppfatte det slik; ”Når far blir sint, får han lov til å slå, forstår barna det slik at når de blir sinte får de lov til å slå”. En minoritetsfar i samfunnsfagskurs, mente fysisk straff er en god metode. Han sa at ”den hånden som barnet blir slått med, kommer en dag til å kysse av barna”. Etter hans mening kommer barnet til å takke foreldrene når barnet blir voksen. Det er fordi foreldre har oppdratt han eller henne vel med å slå. Slik blir barnet et godt menneske etter hans mening. Han klaget mye på at norske barn ikke har respekt for foreldre. Erfaringen viser at minoritetsgutter blir oppmuntret av foreldre slik at de skal være tøffe og modige, noen som er ikke redde. Det kan ses på som en verdi i oppdragelsen. En far sa ”jeg har sendt gutten min til å lære Karate, for å forsvare seg, fordi norske kaller han ” brun ost”. Mine elevinformanter kan slik få en oppfatning av vold som en vanlig metode å praktisere, for eksempel med søsken tidlig i livet. Når de begynner på skolen kan de fortsette å bruke vold fordi dette har blitt en vane eller har verdi i seg selv, i det å være tøff. Slik tenker jeg at minoritetsforeldre påvirker sine barns atferd som en konsekvens av verdikonflikt i sosialisering.

5.6 Usynlig pedagogikk på skolen

Skolen, med en usynlig pedagogikk med manglende disiplin, klare rammer og regler kan føre til at minoritets elever misforstår. Bernstein (1977) mener at en usynlig pedagogikk kommer av svake rammer og koder. For å finne ut om det er en usynlig pedagogikk som foregår på skolen, spurte jeg foreldreinformanter om deres mening om skolens oppdragelses, hva som viktig verdier i oppdragelsen for dem. De forteller:

I praksis de (skolen) har ikke kontroll, vi vil at barn går på en riktig vei, slik at de blir ressurs til de som er rundt dem og til oss. Vi vil at de er strengere.(...). Det betyr at

problemet er på skolen. Vi skal lede barna, ikke de skal lede oss. Når du gir barna mye, vil de ha mer (mor).

Det er stor forskjell, fordi på skolen og i friminuttene de sier alt som de vil si (mor).

Det er forskjell i oppdragelse, oppdragelse og de grenser som du har og de andre familier (majoritets- og minoritetsfamilie) kanskje de har ikke grenser. I den situasjonen barn som er fleksibelt, lærer det som er bra og ikke bra, de tar med seg det som er positivt og det som er negativt også. Når de er på friminutt de er med en gruppe som lærer av dem mye f. eks slår, dytter og kaste stygge ord. De lærer alle fag som det er bra, men de bruker ganske mye stygt ord (mor).

De er stygt i munn snaking med hverandre, jeg vil ikke ha de sånn, de kommer, går ute og det vil jeg ikke ha men jeg kan ikke gjøre noe. I slike fall hvis du har grenser hjemmet, på skolen du kan ikke føle og ingen som har tilsyn med barnet, da lærer de mye. Det som skjer på skole tiden er litt vanskelig for oss å vite. Den delen som er på skolen vi ser ikke det, og lærere ser ikke når minoritetseleven er hjemmet. Så skylder vi på hverandre (mor).

Når barn ligger beinet på bordet, snakker ikke læreren til dem(...). Vi trenger mer gammeldags metode, at lærere må være strengere og si til dem at du må gjøre ferdig leksene dine(...). Det er konkurranse i deres klasse, de har samme hobby, og de spiller samme spill, må læreren komme til oppmuntre dem slik at de skal være venner(...). Jeg har sagt til læreren hvorfor du ordner ikke det slik at han skal ikke bruke munnen eller hånden sin(...). Jeg skylder på kultur forskjell i oppdragelse litt (mor).

En dag hadde gutten sagt et dårlig ord på skolen til læreren som vi har aldri brukt. Jeg føler at mitt barn kunne ikke så mye stygge ord, men når de har begynt på skolen så de har lært masse rart. Læreren skal si at disse ordene er feil du skal ikke si det noe feil når du går til klasse. Læreren må være streng for slike atferde. Det trenger jeg tusen filter for å ta bort disse stygge ordene. Men de på skolen tror de at alt disse dårlige ting kommer fra hjemmet, det er ikke det. Fra vår kultur at vi bruker ikke slike ord (mor).

Ut fra foreldreinformanternes uttalelser forstår jeg at det er en verdikonflikt i oppdragelsen mellom skolen og mine informanternes hjem, og at skolen med en usynlig pedagogikk kan gjøre at elevene

får problemer. En mor sa at ”problemet er på skolen”. Hun ga uttrykk for at skolen i praksis ikke har kontroll og dette føre til at barna ikke kommer på riktig vei. De mente at deres barn lærer mye av andre elever i friminuttene, ”de er med en gruppe som lærer av dem mye f. eks slår, dytter og kaste stygge ord”. Moren følte at hennes barn ikke kunne så mange stygge ord, men etter de begynte på skolen så de har lært mye rart. Jeg, som forsker og lærer, har hørt slike utsagn fra andre minoritetsforeldre i forskjellige sammenhenger. Som et eksempel har jeg hatt minoritetsforeldre i samfunnsfagskurs for voksne innvandrere. En mor sa at ”fra den dagen gutten min begynt på barnehage, hører han ikke lengre på meg”. Her gir foreldre uttrykk for sin opplevelse av skolens oppdragelse som sviktende.

Fra deres utsagn får jeg en oppfatning av at de er uenige med skolens usynlige pedagogikk som kommer fra middelkasses akademiske verden. I følge Bernstein og Lundgren (1983) kjennetegnes det av svake rammer og regler, prioritet av individet, identitet, demokrati, og selvvurdering. Foreldreinformantene ønsker seg strengere lærere, mer disiplin og klarere regler på skolen. En gammeldags skole, som etter deres mening, prioriteter veloppdragelse, lydighet, faste regler og rutiner - mange grenser med voksnes styring, lite frihet og store forventninger.

Jeg tolker, ut fra foreldreinformantenes utsagn, at det er en verdikonflikt mellom oppdragelsen i skole og hjem. Dette kan gjøre at mine elevenes situasjon blir slik; Når det er en synlig oppdragelse i hjemmet, og skolen har en usynlig pedagogikk, kan dette skape tilpasningsproblemer for minoritets elever. Skolens usynlige krav og forventninger kan skape misforståelser for minoritets elevene. Dette fordi de enten ikke har metakognitive ferdigheter, som jeg pekte på det i punkt 5.4, eller fordi det ligger en verdikonflikt til grunn som gjør at minoritets eleven får tilpassningsstress i det å forholde seg til ulike verden, som sagt før (Jf. verdikonfliktavsnittet). Mine elevinformanter kan få oppfatningen av skolen som en plass til å bevege seg fritt uten at de blir straffet, av nevnte grunner. De kan komme til å oppføre seg problematisk. Eller de kan vise atferdsproblemer med vilje som motreaksjon til skolens verdipåvirkning som jeg pekte på (Jf. instrumentellavsnittet). Da oppleves de som atferdsproblemelever, som kan føre til at de får en svak identitet eller ikke får identitetsbekreftelse. Slik oppstår en verdikonflikt i oppdragelsen mellom en synlig og en usynlig pedagogikk, og er en årsaksfaktor til sosiale problemer og atferdsproblemer for minoritets elever. Det er et annet funn i denne undersøkelse.

5.7 Forskjellsbehandling av minoritetselevene

Minoritetselever kan møte forskjellsbehandling i skolen. Brenna påstår i nyhetsblad Mimir (2004) at minoritets eleven møter holdninger hos læreren som er belastende sett i forhold til den viktige rollen skolen spiller for elevenes fremtid. Brenna er leder for foreldreutvalget for grunnskolen (FUG). For å vite om elevinformantene møter slike holdninger, stilte jeg spørsmål til dem om de blir forskjellsbehandlet av lærere på skolen. De svarte slik:

Når det skjer noe på skolen skyller voksne på meg, men ikke på den norske eleven selv om den norske har gjort det. Da må jeg for eksempel gå til gruppe rommet fordi de skal ha ro i klasserommet (elev).

De sier til norske ikke gjør det en gang til, men de skjefter på meg (elev).

Noen ganger sier læreren til elevene at vi var frek og læreren skal snakke med oss foran hele klasse, så vi irritere lærere med vilje noen ganger (elev).

Ikke alltid tror lærere på oss, nei, nei de skylder på meg og når de kommer ut på leke plassen, så jeg slår dem (elev).

Lærere ser at vi er fra utlandet og andre elever kommer fra Norge og lærerne kommer fra Norge. De hjelper norske mer enn oss, f. eks vi er i klasse vi rekker opp hånden og den spørre norske mer enn å spørre oss (elev).

Vi er utlendinger som her på skolen både gutter og jenter, blir veldig urettferdig behandlet. Hvis jeg og Tom (anonymisert) slår hverandre kommer læreren til å skylder på meg, men ikke på Tom fordi han kommer fra Norge. Hvis Tom snakker med faren sin, kommer faren hans til skolen og kan snakke med læreren, men faren min kan ikke snakke norsk. Derfor skylder de på meg. Hvis faren min også kunne snakke norsk, han kom på skolen også (elev).

Jeg har aldri hatt foreldresamtaler, læreren aldri ringer hjem og læreren sier at hun skal ringe neste gang også aldri ringer. De respekterer ikke oss nesten de har hatt foreldre samtale med de norske, men de har ikke hatt med oss aldri (minoritetsjente).

Minoritets elever ble spurt om lærerne bryr seg om dem. Noen svarte at de ikke bryr seg. Her følger i tillegg noen uttalelser fra faglig sterke minoritets elever:

Vi har eksempler som de bryr ikke seg, læreren ler og de har gått forbi (elev).

Det tar alt for langt tid til at de kommer til å stoppe slåsskamp ellers de kommer bare for å holde (oss i hånden). Jeg er ikke fornøyd med det lærer gjør (elev).

Jeg ville ha flere lærere ute i friminutter hver gang. Vi hadde mange lærere på barneskolen som de var overalt og det var bedre der (elev).

Jeg rekker opp hånden noen ganger og den skjede i flere situasjoner med meg som læreren brydde ikke seg om meg, mens de ikke så på det i helle tatt (elev).

Jeg har rakk opp hånden og seks av majoritets elever etter meg rakk opp hånden, men de fikk svar fra læreren. Unntatt meg som måtte vente lenge tid. Læreren er urettferdig. På barneskolen svarte de på dem tidligere en på oss (elev).

Hvis jeg snakker med en elev så læreren blir rassende og skriker på ansiktet mitt, han puster inn og skriker. Jeg har en enste lærer som er snill er Anita, hun tror på meg og snill mot meg og mine foreldre, hun liker meg (elev).

Jeg ville høre foreldreinformantens mening om lærerne. Derfor stilte jeg dem spørsmål om de synes at barna får omsorg eller om de forskjellsbehandles på skolen. De forteller:

Jeg tror at vi er mer på fokus som utlendinger. De ser på oss på en annen måte en de som kommer fra USA og Frankrike, de fokuserer ikke så mye på dem. De ser på oss at vi kommer fra tredje verden (mor).

Det ser ut at de får ikke anerkjennelse, det fokuseres mye på dem. Lærere viser ikke, men de tenker slik. De kjenner ikke oss (...). De tenker at vi utlendinger er alle like. De ser på folk nede, norske generalisere, og de vil ikke vite at hva er den som er foran dem. Du må selv bevise deg (far).

Det er stort forskjellsbehandling og diskriminering på offentlige steder. Det er forskjell behandling mellom utenlandske folk som bor i Norge (mor).

Lærere skal behandle dem bra og lærer dem bra. Det kan bli problem på skolen, men de skal ikke trekke den til hjem at de sier på grunn av hjem og uten at de har bevis eller at de vet hva som skjer hjemmet (mor).

Det må skolen se at foreldre er interesserte i deres barn og de satser på deres barn, har barna med seg mat på skolen, gjør sin lekse (mor).

For å få lærerinformanters mening om hvordan de behandler minoritetselevene på skolen, stilte jeg spørsmål om hvordan de behandler elevene. Alle lærere svarte at de behandler elevene i klassen likt. De forteller:

Jeg tar dem bort fra situasjonen enten til garderoben eller grupperommet. Vi skriver til foreldrene, de får melding med seg til hjem. Foreldrene sier at eleven ikke skal oppføre seg slik, fordi de ikke ønsker at han skal være slik (lærer).

Jeg sender han ut fordi han forstyrrer undervisningen. Når eleven slår, tar jeg en samtale med han og ledelsen (lærer).

Minoritets eleven hater meg personlig. Eleven sier ofte at han ”hater meg”, fordi jeg som lærer har tatt opp konflikter og det er ikke behaglig for minoritets eleven. Minoritets eleven sier at ”du bestemmer ikke over meg”. Jeg har sagt. Jo, så lenge du er på skolen bestemmer jeg som lærer over deg (lærer).

Jeg prøver å stoppe det med å ta kontakt med foreldrene og si fra der, jeg har samtaler med gutten, men jeg møter veggen. Det hadde ikke blitt forandring på det (lærer).

Jeg har ikke kontakt med dem (lærer).

Minoritets elever og foreldreinformantene har fått en forståelse av at det er ulik behandlings praksis som foregår på skolen. Minoritets elevene mente at lærerne er urettferdige og behandler dem urettferdig og at lærerne er i slekt med majoritets elevene. En sa at ”lærere er tanter og onkler til norske elever derfor de skylder på oss”. En annen informant sa at ” De hjelper norske mer enn oss”. En foreldreinformant sa at ” Det er stort forskjellsbehandling og diskriminering på offentlige steder”. Minoritets elevinformanter mente under intervju samtalen at de slår og lager problemer i friminuttene, fordi lærere skylder på dem hele tiden og ikke

behandler dem likt. Disse elevene har fått oppfatningen at noen lærere ikke bryr seg om det skjer noe med dem og diskriminerer dem. De sa at de ikke forventer mye av lærerne og at de måtte løse sine problemer selv. Ut fra deres utsagn forstår jeg at noen lærere har dårlig relasjon til minoritets elevene, og relasjonene er preget av konflikt. Et eksempel på det: en minoritets elev gikk til min kollega og sa fra at kontaktlæreren ”liker ikke meg”. Etter hennes mening opplevde hun negativ oppmerksomhet fra læreren. I følge Ogden (2001) kan enkelte lærere, gjennom sine reaksjoner, bidra til å utløse eller forsterke elevers negativ atferd. Gitz- Johansen (2006) sier at den opprørske atferden blant minoritets elever kan ses som en reaksjon på de ulikheter som minoritets eleven møter i skolen. Minoritets elever ga uttrykk for at lærere skylder på dem når det er konflikt mellom elevene, så de slår medelever som reaksjon på det. De mente også at de irriterer lærere med vilje.

Ut fra deres utsagn ovenfor får jeg en forståelse om at minoritets elever kan behandles ulikt. Dette kan føre til at de viser motreaksjoner. Gilliam (2007) sier når de gjør det mot skolens verdier og autoritet, kan de oppleves som atferdsproblemelever. For det andre kan dette skape en dårlig relasjon mellom mine elevinformanter og læreren. I teoridelen pekte jeg på at (Jf. forskjellbehandlingsavsnittet), når det er en dårlig relasjon mellom læreren og eleven, kan det være slik at minoritets eleven ikke får identitetsbekreftelse og anerkjennelse. En foreldreinformant uttalte seg slik ” Det ser ut at de får ikke anerkjennelse”. Slik får jeg en oppfatning av informantens utsagn at læreren og kunnskapen som læreren presenterer ikke kan få verdipreg på mine elevinformanter, fordi læreren med sine handlinger kan gjøre at den gode situasjon som skulle oppstå i klasserommet, blir fjernet (se eksempel punkt 3.5.5). Dette fører til at eleven ikke liker læreren og overfører holdningen overfor læreren til de kunnskapene og ferdighetene læreren representerer. Men det er ikke bare det, eleven kan også ødelegge lærerens undervisning. Grunnen kan være at minoritets eleven ikke får identitetsbekreftelse, at læreren ser dem, hører dem eller behandler dem likt som andre medelever. I slike situasjoner kan eleven komme til å kjempe for å få status, og kan tiltrekke seg oppmerksomhet ved å vise en dårlig atferd. En lærer som forskjellsbehandler kan gjøre at eleven ikke utvikler sitt mestringsgrunnlag og sin identitet. De grunnleggende elementene i elevens sosialiseringssprosess er ikke til stede, og eleven vil ikke engasjere seg både intellektuelt og følelsesmessig. Slik kan atferdsproblemer bli konsekvensen av ulik behandling på skolen.

6. Konklusjon og avslutning

I konklusjonen vil jeg oppsummere kunnskapen som jeg har ervervet meg. Her ønsker jeg å tydeliggjøre hva har jeg funnet. Målet med avhandlingen var å finne ut årsakspåvirkninger på faglig sterke minoritetslevers sosiale- og atferdsproblemer. Derfor vil jeg fokusere på de årsaksfaktorene. For å finne ut hva som påvirker elevene observerte jeg dem i ulike situasjoner og intervjuet dem på min arbeidsplass. Det var en stor fordel for meg å intervju på egen skole. Minoritetslever, deres foreldre og lærerkolleger stolte på meg og kom med sine meninger. Altså: ***”Hvordan kan vi forklare at (noen) minoritetslever med sterke faglige ferdigheter, likevel får sosiale - og atferdsproblemer i den norske skolen?”***

I lyset av Hoëms (1978) desosialisering vil jeg oppsummere undersøkelsens funn, som innebærer at elevene ikke får nok hjelp i sitt identitetsutviklingsarbeid, verken av foreldre eller skolen. Minoritetslev-informantene og deres foreldre er interesserte i skolens læring. Foreldreinformantene ønsker at barna ”har gode karakter og at de har god fremtid med fagbrev”. Samtidig vil skolen overføre kunnskap og ferdigheter fra den norske akademiske verden til eleven. Slik kan man si at det er et interessefelleskap.

Et av undersøkelsens funn er en verdikonflikt mellom skole og noen minoritetshjem. Dette er noe som kan påvirke barnas atferd. Det er fordi majoritets- og minoritetskulturer har ulike oppfatninger av det gode liv. Foreldreinformantene sammenlignet ulikheten mellom de to verdener som avstanden mellom ”jorda og himmelen”. Minoritetslev-informanter uttrykte at de har vanskeligheter med de norske kulturelle verdier. Elevene må forholde seg til to motstridende kulturelle verdinormer med alt det innebærer. De er under press fra begge sider.

Foreldreinformantene sa at ”de skal ikke bli norsk” og skolen vil assimilere dem i norske kulturelle verdier. Slik kan de få tilpasningsstress. Berry (1992) sier at dette kan gi seg forskjellige utslag, fra depresjon til ukontrollert aggressiv og voldelig atferd. I følge Hoëm (1978) får skolen en instrumentell funksjon, når det er verdikonflikt i forholdet mellom hjem og skole. Skolen i Norge verdsetter bare verdier fra den norske akademiske verden. Dette fører til at minoritetslevers verdier ikke får plass og betydning i skolens liv. Minoritetslevene mente at de fremsto som fattige, dumme og mindreverdige, og mente de ble tilskrevet en svak identitet. De viste problematferd som motreaksjon til det, og de grupperte seg med andre elever med en fiendtlig holdning til skolens verdier og autoritet. Da påvirker de hverandre negativt. Alle

informanter mente at de er påvirket av medelever. Dette fordi det er en verdikonflikt og at skolen bare er instrumentell, de får ikke nok hjelp i sin identitetsdanning, verken av skolen eller foreldre. Da foregår det en desosialisering som fører til at den uformelle sosialisering svekkes uten at en ny sosialisering tar plassen. En annen grunn til at de får problemer, kan være at de ikke har metakognitive ferdigheter for samspill med majoritets elever og at de ikke har lært den skjulte koden i det norske språket. Grunnen til dette, mente foreldrene, er at de selv ikke har slike ferdigheter å gi til sine barn. Mangel av metakognitive ferdigheter kan skape misforståelser som fører til at de ikke blir ønsket inn i leken og kan oppleves som upopulære elever. Da får disse elevene ingen identitetsutvikling. Faglig svake elever opplever det samme, men de trekker seg ut fordi de mislykkes. De faglig sterke lykkes imidlertid, og er derfor til stede, selv om de mangler de metakognitive ferdighetene. De dobbeltkvalifiserte får dem fra sine foreldre som hjelper dem.

Verdikonflikt mellom skole og hjem, i sosialiseringsskoder, har påvirkning på elevenes atferdsproblemer. Elevinformantene har en synlig oppdragelse hjemme. Den har klare rammer og regler med fysisk avstraffelse. Dette kan føre til at voldsbruk blir en vanlig måte for dem å løse sine problemer på. Samtidig har skolen en usynlig pedagogikk, med svake rammer og regler som disse elevene misforstår, fordi de ikke har metakognitive ferdigheter, og de oppfører seg problematisk. Dette kan gjøre at lærere forskjellesbehandler dem på grunn av deres atferd. Elevene sa at noen lærere er urettferdige og skylder på dem. Dette skapte en dårlig relasjon mellom dem. En lærer sa at eleven sier ”Jeg hater deg”. I slike tilfeller er kunnskapen læreren representerer ikke verdipreget. Eleven kan ikke utvikle sin identitet i relasjon til læreren. Med den bakgrunn blir det tilslørende å betrakte atferdsproblemer i lys av tilpasningsideologi. Avvikende atferd er et fornuftig svar på en urimelig situasjon. Det er en måte å vise sinne og å markere egen identitet og interesser på. Atferdsproblemer kan være en alternativ atferd for å tilpasse seg en undertrykkende situasjon. I slike situasjoner viser barn negativ atferd. Det kan være identitetsmessige grunner til at minoritets elever motsetter seg skolekulturelle normer og verdier i de situasjoner hvor det oppleves som mulig. Når disse guttene for eksempel er av den oppfatning at de har noe å vinne ved å spille mot lærernes og skolens regler, så er det en grunn til å oppføre seg opprørsk. Faglig sterke kan derimot ha en opplevelse av at skolekulturelle verdier i større eller mindre grad ikke tilgodeser dem. Da blir den opprørske atferden mest hensiktsmessig og det kan være en psykologisk fordel ved atferden også at den etablerer en opposisjonell identitet. Det vender nederlag i skolen til en bekreftelse av samhold og selvfølelse inn i minoritetsgruppen.

7. Litteraturliste

Akman, H. (1993). *Landflyktighet: en etnologisk undersøkelse av vietnamesiske flyktninger i eksil*. Bergen: Etno – folkloristisk institutt.

Alvesson, M., & Sköldberg, K. (1994). *Tolking och reflektion: vitenskapsfilosofi och kvalitativ metode*. Lund: Studentlitteratur.

Balto, A. (1997). *Samisk barneoppdragelse i endring*. Gjøvik: Ad notam Gyldendal.

Berglyd, W. (2003). *Skole-hjem-samarbeid. Avstand og nærhet*. Bergen: Fagbokforl.

Bernstein, B. (1977). *Class, Codes and Cotrol*. Londen: Vol. III.

Bernstein, B., & Lundgren, U.P. (1983). *Makt, kontroll och pedagogikk*. Stockholm.

Dalland, O. (2004). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. (3. utg.). Gjøvik: Gyldendal Akademisk.

Dolve, I., & Grønningen, J. (2005). *Intro, Samfunnskunnskap for voksne innvandrere*. Oslo: Cappelen forlag.

Engen, T.O., Kulbrandstad, L. A og Sand, S. (1997). *Til keiseren hva keiseren er?: om minoritetselevens utdanningsstrategier og skoleprestasjoner*. Sluttrapport fra prosjektet ”minoritetselevens skoleprestasjoner” Vallset. Oplandske bokforl.

Engen, T. O. (1989). *Dobbeltkvalifisering og kultursammenlikning: utkast til en oppdragelseslæreplan- og planleggingsmodell*. Vallset: Oplandske bokforlag.

Engen, T.O. (2003). De gamle verdier er opprørske kategorier i en verden hvor normen er modsat... Om minoritetsfamiliers utdanningsstrategier. I Horst, C. (red). *Interkulturel pedagogik. Flere sprog-problem eller ressource?* (s. 127-160). Vejle: Kroghs forlag.

Engen, T.O., & Kulbrandstad, L. A. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Engen, T.O. (2009). Sosialisering og myndiggjøring. *Danske pædagogisk tidsskrift. In process*

Engen, T.O. (2009). Socialization Literacy and Empowerment. In Banks, J. A. (red). *The Routledge international companion to multicultural education*. New York: Routledge

Erikson, R. (1994). Spelar valet av skola någon roll? Effekter av grundskola och omgivning på övergången til gymnasiet. I Erikson, R & Jonsson, J.O. (red). *Sorteringen i skolen. Studier av snedrekrytering och utbildnings konsekvenser*. Stockholm: Carlsson Bokförlag.

Fuglstad, O. L.(2007). *Tett på praksis: innføring i pedagogisk feltforskning*. Bergen: Fagbokforlaget.

Gilliam, L. (2007). Identitet, ballade og muslimske fællesskaber blant etniske minoritetslever. I *Dansk pedagogisk tidsskrift* .(s. 60- 69). Nr: DPT4/2007.

Gitz- Johansen, T. (2006). *Den multikulturelle skole – integration og sortering*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlaget.

Gilje, N., & Grimen, H.(1993). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.

Hammersley, M., & Atkinson, P. (1996). *Feltmetodikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Hellevik, O (1999). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. 6. utg. Oslo: Universitetsforlaget.

Hjardemaal, F. (2002). Vitenskapsteori. (kapitel 2.). I Kleven T. A. (red). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Oslo: Unipub.

Hoëm, A. (1978). *Sosialisering: en teoretisk og empirisk modellutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.

Holme, I. og Solvang, B. K. (1996). *Metodevalg og metodebruk*(.3.utg.). Oslo: Tano.

Hundeide, K. (2003). *Barns livsverden: Sosiokulturelle rammer for barns utvikling*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.

Johannessen, A Tufte, P. A & Kristoffersen, L. (2006). *Introduksjon til samfunnsvitenskaplig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.

Johnsen, G. (2006). Intervjuet – en forskningssamtale i møtet mellom mennesker. I Fuglseth, K., & Skogen, K. (red). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og Metoder*. Oslo: Cappelen.

Kirke utdannings- og forskningsdepartementet. (2004). Kultur for læring, (*St. melding 30, 2003 – 2004*). Oslo: departementet.

Kirke utdannings- og forskningsdepartementet. (2007). (...) og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring, (*St. melding 16, 2006 – 2007*). Oslo: departementet.

Kirke utdannings- og forskningsdepartementet. (2008). Kvalitet i skolen, (*St. melding 31, 2007 – 2008*). Oslo: departementet.

Kleven, T. A. (2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub.

Kleven, T. A. (2002). *Begrepsoperasjonalisering*. I Lund, T.(red). *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub.

Kvale, S. (1997). *Det Kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notat Gyldendal.

Löfgren, H. (1991). *Elever med annat hemspråk än svenska: en jämförelse mellan innvandrargrupper och en svensk jämförelsesgrupp*. Oslo: Pedagogisk orientering og høyere utdanning.

Morken, I. (1989). *Framtida er nå! Unge migranternes kulturelle strategier – belyst gjennom skolestiler*. Hosle: Hovedoppgave. Statens spesiallærerhøgskole.

Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Nordahl, T. (2003). *Makt og avmakt i samarbeidet mellom hjem og skole: en evaluering innenfor Reform 97*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

Nordahl, T., Sørli, M. -A., Tveit, A., & Manger, T. (2003). *Alvorlige atferdsvansker, effektiv forebyggende mestring i skolen*. Læringssenteret PDC. Tangen.

Nordahl, T., Sørli, M. A., Manger, T. & Tveit, A. (2007). *Atferdsproblemer blant barn og unge, teoretiske og praktiske tilnærminger*. (2. opplag.). Bergen: Fagbokforlaget.

Nordahl, T. (2011). *Pedagogisk analyse. Beskrivelse av en pedagogisk analysemodell til bruk i grunnskolen*. SePu-Fagserie NR. 2 – 2011. Hamar: Senter for praksisrettet utdanningsforskning.

Næss, N. (2006). Observasjon. I Fuglseth, K., & Skogen, K.(red). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og Metoder*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.

- Ogden, T. (2001). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Gjøvik: Gyldendal Norsk forlag.
- Phil, J. (1999). Enhetsskolen i det flerkulturelle samfunnet. I Bredal, D. (red) *Frihetens kår*. Oslo: Liberalt forskningsinstitutt.
- Sand, T. (1992). Etniske minoriteter i Norge: sosialiseringsbetingelser i majoritetssamfunnet” I Sand T & Walle-Hansen, W. (red). *Sosialisering i dag*.(s. 82-91). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Skoug, T. (2004). Migrasjonspedagogisk arbeid i barnehagen. I Aasen, J. & Engen T.O. (red). *Didaktikk og læreplanarbeid i barnehage og skole*. Oslo: Opplandske bokforlag.
- Sommer, D. (2006). Oppdragelse, sosialisering og verdiformidling i senmoderniteten – nye perspektiv. I Sommer, D., & Johansen, J. B. (red). *Oppdragelse, danning og sosialisering i læringsmiljøer*.(s. 23-55). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sørli, M.-A., & Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen. Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner*. Nova rapport 12a/98. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Tranøy, K. (1986). *Vitenskapen – samfunnsmakt og livsform*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Walle-Hansen, W. (1992). Sosialiseringsteori som grunnlag for en helhetlig pedagogikk en utopi? I Sand, T. & Walle-Hansen, W. (red). *Sosialisering i dag*. (s.34-42). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Østberg, S. (2003). *Muslim i Norge. Religion og hverdagsliv blant unge norsk- pakistanere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Øzerk, K. (1992). Tospråklige minoriteter, kunnskapstyper, verdier og læreplaner. I Sand, T., & Walle-Hansen, W.(red) *Sosialisering i dag*.(s. 138-163).Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Aasen, P., Nordtug, B., Ertesvåg S. K & Leirvik, B. (2005). *Atferdsproblemer, innføring i pedagogisk analyse*.(3. opplag.). Oslo: Cappelen Akademisk forlag.

Offentlige Dokumenter

Hjem & skole nr.1.2008 for deg med barn i skolen 1.08 23. Årgang. Oslo: Gruppen As

Mimir NR/ 2004 NYHETSBLAD FRA LÆRINGSSENTERET

Utvikling av sosial kompetanse, veileder for skolen. Læringssenteret (2003). PDC:Tangen

AShttp://www.fhi.no/eway/default.aspx?pid=233&trg=MainLeft_5565&MainArea_5661=5565:0:15,2336:1:0:0:::0:0&MainLeft_5565=5544:73451::1:5567:12:::0:0

<http://www.skoleforum.com/stiler/artikkel/det.aspx?id=2542>

8.Vedlegg

8.1 Informasjonsskriv om undersøkelsen

Hamar, den 14.01.2010

Masteroppgave i tilpasset opplæring ved Høgskolen i Hedmark

Masterstudent Azad Hawdeany

Informasjonsskriv om undersøkelsen:

"Hva er det som gjør at (noen) minoritetsspråklige elever med sterke faglige ferdigheter, likevel noen ganger får sosiale og atferdsproblemer i den norske skolen?" Masteroppgave i tilpasset opplæring ved Høgskolen i Hedmark. Veileder er professor Thor Ola Engen.

Undertegnede, Azad Hawdeany, er lærer ved skole og student ved Høgskolen i Hedmark. Studiet har til hensikt å utvikle kunnskapen om tilpasset opplæring allment, og for ulike elevgrupper spesielt, ikke minst de minoritetsspråklige elevene. Dette skjer i særlig grad ved at studentene skriver masteravhandlinger om et nærmere avgrenset felt. Som lærer ved skolene i Gjøvik har jeg lagt merke til at noen minoritetsspråklige elever noen ganger får atferdsproblemer eller sosiale problemer, selv om de klarer seg godt faglig. Jeg er blitt interessert i å undersøke nærmere hvorfor dette skjer.

Formålet ved undersøkelsen er altså å se nærmere på hva som gjør at noen minoritetsspråklige elever med sterke faglige ferdigheter, likevel noen ganger får sosiale problemer i den norske skolen?

Foruten å studere den litteraturen som finnes på feltet, vil jeg gjøre en casestudie, dvs en dybdeundersøkelse på en bestemt skole. Jeg ønsker å observere undervisningen på to skoler og intervju noen av minoritetsspråklige elevene. Observasjon skal foregå i to uker. Hvert intervju vil ha en varighet på ca. 1 timer. Det vil være mulig for intervjudeltakerne å lese igjennom utskriften, eventuelt å korrigere intervjuet i etterkant.

Deltagelsen i undersøkelsen er selvsagt frivillig, og de som deltar kan når som helst trekke seg fra undersøkelsen uten nærmere begrunnelse. Det får ingen konsekvenser om dere ikke deltar i denne undersøkelsen

Det vil ikke bli registrert og formidlet opplysninger i rapportering fra prosjektet som det er mulig å føre tilbake til enkeltpersoner eller enkeltinstitusjoner. Det vil heller ikke foregå noen utlevering av opplysninger om enkeltpersoner til utenforstående, som for eksempel lærere eller ledelse i skolen.

All informasjon vil bli anonymisert slik at enkeltpersoner eller institusjoner ikke kan identifiseres, og eventuelle lydbåndopptak vil bli slettet etter bruk. Som observatør og intervjuer har jeg taushetsplikt.

Undersøkelsen er meldt til personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskaplig datatjeneste.

Ta gjerne kontakt med undertegnede dersom det er ønskelig med ytterligere opplysninger.

Håper på positivt svar.

Jeg samtykker at min gutt/Jente deltar i undersøkelsen

Sted:

Dato:

Signatur:

8.2 Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Thor Ola Engen
Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap
Høgskolen i Hedmark
Lærerskolealléen 1
2418 ELVERUM

Vår dato: 15.02.2010

Vår ref: 23551 / 2 / LT

Deres dato:

Deres ref:

TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 25.01.2010. Meldingen gjelder prosjektet:

23551	<i>Tilpasset opplæring</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Hedmark, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Thor Ola Engen</i>
Student	<i>Azad Hawdeany</i>

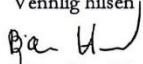
Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, vedlagte prosjektvurdering - kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2010, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Bjørn Henrichsen


Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Azad Hawdeany, Skoglundfaret 6, 2818 GJØVIK

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

23551

Utvalget omfatter 8-10 elever med minoritets elever med sosiale- og atferdsproblemer. Prosjektleder oppretter førstegangskontakten til skolen mens lærer/rektor oppretter førstegangskontakten til elever og deres foreldre.

Det gis skriftlig informasjon og skriftlig samtykke fra foreldre/foresatte. Personvernombudet finner i utgangspunktet skrevet tilfredsstillende, men forutsetter at det også oppgis data for prosjektslutt, her 18.06.2010. Personvernombudet ber om at revidert skriv ettersendes før det tas kontakt med utvalget.

Opplysningene samles inn gjennom intervju og observasjon. Det samles inn og registreres opplysninger om bl.a. sosiale problemer og atferdsproblemer. Prosjektleder har ikke lagt ved kopi av intervjuguide og/eller prosjektplan. Personvernombudet forutsetter for sin godkjenning av prosjektet at intervjuguide (eller prosjektplan som viser hvilke opplysninger som samles inn) ettersendes ombudet før det tas kontakt med utvalget. Det benyttes lydbåndopptak.

Personvernombudet finner at det samles inn og registreres sensitive personopplysninger om helseforhold, jf. personopplysningsloven § 2 nr. 8 bokstav c.

Innsamlete opplysninger registreres på privat pc. Personvernombudet legger til grunn at bruk av privat pc er i tråd med Høgskolen i Hedmark sine rutiner for datasikkerhet.

Innsamlete opplysninger anonymiseres ved prosjektslutt, senest 15.05.2010. Med anonymisering innebærer at navnelister slettes/makuleres, og ev. kategorisere eller slette indirekte personidentifiserbare opplysninger. Lydbånd makuleres.

8.3 Intervjuguide til minoritets elever (gruppeintervju)

1. Hvordan har dere det på skolen? Trives dere, og er det trygt å gå på skolen?
2. Hva slags holdning har dere til skolen? Er dere motivert for skolearbeidet?
3. Hvordan oppfatter dere, dere selv? Ser dere på dere selv som normale eller vanskelige elever?
4. Hvordan oppfatter lærerne dere? Som en greie eller en vanskelig elev?
5. Er det konflikt mellom verdier i skole og hjem?
6. Hvordan ser dere på deres kulturelle verdier?
7. Bryr du deg om din kultur? Har den påvirkning på din identitet? Kjenner du begrepet identitet?
8. Synes dere at deres tospråklighet er en fordel eller en ulempe på skolen?
9. Har dere blitt holdt utenfor det sosiale samspillet?
10. Har dere venner, og har dere gruppert dere? Føler dere at dere er akseptert, at dere er likt og tilhører en gruppe?
11. Blir dere påvirket av venner?
12. Har dere lært den norske måten å være på?
13. Er det streng oppdragelse i hjemmet, ser dere forskjell på oppdragelsen i hjemmet og på skolen?
14. Blir dere forskjellsbehandlet av lærere på skolen? Ser dere urettferdig behandling fra voksne på skolen?
15. Bryr lærerne seg om dere og griper lærerne inn hvis noen plager andre? I tilfelle hvordan?
16. Er det viktig å vise respekt til læreren?
17. Hvorfor forstyrrer dere undervisningen? Opplever dere at det gir sosial status?
18. Har dere blitt mobbet av elever eller lærere? Hvis ja, hva gjør dere når dere blir det?
19. Mobber dere andre elever? Hvis ja, Hvorfor gjøre dere gjør det?

8.4 Intervjuguide til minoritetselevs foreldre

1. Når kom dere til Norge?
2. Eier dere huset dere bor i?
3. Arbeider dere begge to?
4. Har dere utdanning?
5. Hva forventer dere at deres barn skal gjøre på skolen, og er dere interesserte i skolens opplæring?
6. Har dere en drøm om hva skal barna bli i framtiden?
7. Hva forventer dere av skolen?
8. Hva forventer lærere og skolen av dere?
9. Hva mener dere (familien) om det norske samfunnets normer, verdier og kultur?
10. Er det forskjell i kulturelle verdier mellom skolen og hjemmet? Kan dere gi eksempler?
11. Viser kontaktlæreren interesse og tilrettlegger for et godt samarbeid med dere?
12. Får deres gutt eller jente anerkjennelse av lærere på skolen?
13. Hva synes dere om vennene barna deres har? Har barna gruppert seg?
14. Blir deres barn påvirket av venner?
15. Har dere mulighet til å hjelpe deres barn, og kan dere støtte deres barn faglig?
16. Hva mener dere om skolens oppdragelses? Hva er viktige verdier i oppdragelsen?
17. Hvordan oppdrar dere barna?
18. Synes dere at deres barn får omsorg, eller forskjellsbehandles de på skolen?

8.5 Intervjuguide til lærere

1. Trives du i jobben din med denne klassen?
2. Hvordan vil du beskrive klassen?
3. Hvordan oppfatter du minoritetselevne som går i klassen din?
4. Hva slags faglige og sosiale forventninger har du til elevene (på en skala fra 1 til 10)?
5. Er det mobbing i din klasse? Hvis ja, hva gjør du for å stoppe det?
6. Arbeider du med å endre minoritetselevnes atferd? I tilfelle hvordan?
7. Hvordan behandler du minoritetselevne på skolen?
8. Hva gjør du hvis elever slår eller bryter reglene?
9. Er det viktig at minoritetselevne viser respekt?
10. Tror du at han eller hun er påvirket av andre minoritets elever i skolens miljø?
11. Hvordan vil du beskrive deg som lærer?
12. Hvordan vurderer du skole – hjem-samarbeidet? Hvis dårlig, hvorfor?
13. Hva forventer du av foreldrene?
14. Ringer du til minoritetselevnes foreldre om det skjer noe?
15. Er minoritetsforeldre interesserte i skolens opplæring?
16. Er det ulikhet i kulturelle verdier på skolen og hjemme? Hvis ja, påvirker det atferden?
17. Er det forskjell i sosialiseringsskoder i skolen og hjemme?
18. Hva slags oppdragelse har de i hjemmet? Synes du det er en aggressiv oppdragelse hjemme? Hvis ja, påvirker den elevens atferd?
19. Har du opplevd at noen minoritets elever med gode faglige ferdigheter har dårlig atferd eller dårlige sosiale ferdigheter? Hvis ja, hva kan det skyldes?